

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ROSILÉIA PERINI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES: OS
SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**VITÓRIA
2016**

ROSILÉIA PERINI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES: OS SABERES
DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação Física.

Orientador: Professor Dr. Valter Bracht

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Perini, Rosiléia, 1980-
P445e A educação física na educação infantil de Serra/ES : os
 saberes docentes e a prática pedagógica / Rosiléia Perini. –
 2016.
 163 f. : il.

Orientador: Valter Bracht.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e
Desportos.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Professores de
educação física. 3. Prática de ensino. 4. Educação de crianças.
5. Educação física para crianças. I. Bracht, Valter, 1957-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

ROSILÉIA PERINI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES: OS SABERES
DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 29 de março de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos
Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo

*Dedico este trabalho às crianças, fonte de
inspiração para meu investimento profissional e
acadêmico. Em especial aos meus sobrinhos,
com quem vivencio cotidianamente a alegria de
ser criança.*

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um dos sentimentos mais nobres da humanidade e deve ser uma missão diária agradecer por tudo o que somos e temos. A Deus agradeço por seu amor incondicional e por guiar os meus caminhos diariamente nesta jornada de desafios. À minha mãe que, mesmo de longe, intercedeu, orou e sempre torceu pelas minhas conquistas.

Com admiração, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Valter Bracht, que, com sua serenidade e paciência, me auxiliou nos momentos de angústia e com seu profissionalismo contribuiu de forma significativa para a construção e concretização deste trabalho.

À minha família, base de tudo! O que sou hoje representa um pedaço de cada um de vocês! Obrigada à minha irmã Leide, sempre presente e participativa nas melhores conquistas de minha vida, e aos irmãos Edson e Helmer.

Ao meu companheiro Thomas pela sua paciência admirável. Suas palavras de motivação e incentivo com certeza fizeram a diferença!

Aos professores Dr. Ueberson e Dr^a. Zenólia agradeço pela leitura atenta do trabalho e pelas contribuições teóricas na banca de qualificação e na defesa. Muito obrigada por participarem desse momento importante de minha formação profissional.

Aos querid@s amigos do LeseF. A convivência com vocês foi um presente. Da mesma forma, aos amig@s da turma de Mestrado de 2014 agradeço pelas trocas e aprendizados teóricos e também pelas risadas e momentos de descontração.

Não poderia deixar de lembrar e agradecer de forma muito especial à professora Dr^a. Sandra Soares Della Fonte, pessoa iluminada que não mede esforços em prol de uma formação de qualidade para os seus alunos. A experiência com você, por via da “Docência Supervisionada”, foi um dos momentos mais significativos do meu curso.

De forma muito especial, agradeço aos 14 professores que participaram como colaboradores da pesquisa. Obrigada por me receberem com carinho e compartilhar suas experiências de ensino. Com cada um de vocês me tornei um pouco mais “professora de Educação Física na educação infantil”.

À gerente de Educação Infantil de Serra e às assessoras dos CMEIs desse município muito obrigada pela colaboração com a pesquisa. A participação de vocês foi fundamental!

Agradeço à Prefeitura Municipal de Serra por conceder licença remunerada e investir na formação continuada de seus professores. Espero retribuir com meu retorno ao cotidiano, com um trabalho de qualidade com a criança menor.

Obrigada à Capes pela concessão de bolsa durante 11 meses do Mestrado, primordial ao investimento nos estudos.

Por fim, termino este discurso com um “Miau!” em homenagem ao meu gato que participou de tantos momentos de estudo e escrita do trabalho. Ter sua companhia em forma de fofura foi motivador.

RESUMO

Identifica e analisa os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física no contexto da educação infantil de Serra/ES e sua materialização na prática pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter descritivo-interpretativo, que utilizou como fontes para produção dos dados as entrevistas semiestruturadas e o acesso a documentos pessoais referentes à prática pedagógica docente. O município de Serra está subdividido em seis regiões geopedagógicas. Optou-se por sortear dois professores de cada região, totalizando doze educadores que foram entrevistados no ano de 2015. Para empreender a análise dos materiais empíricos, buscou-se o aval metodológico de Macedo (2006) e Bardin (2006), que propõem a Análise de Conteúdo. Os dados analisados evidenciam que parcela significativa dos professores entrevistados estão inseridos no contexto infantil de Serra por opção ao trabalho com a criança menor. Os saberes da experiência, mediados pelas experiências docentes anteriores e, principalmente, pelos saberes que têm sido constituídos na prática situada do atual contexto de inserção, destacaram-se como fontes de referência para a mobilização, construção e ressignificação dos saberes necessários para atuação do profissional de Educação Física na educação infantil de Serra. As relações de troca, parceria e interação entre os pares constituem-se como uma fonte de saberes potente e indicam a formação continuada em serviço como importante facilitadora desta “rede de saberes”, apesar de pouco efetivada como uma possibilidade de fonte real no contexto estudado. Os saberes docentes são materializados na prática pedagógica por via da interação entre as crianças, o professor e o contexto cultural no qual estão inseridos. A criança e suas particularidades são o ponto de partida e chegada para os docentes decidirem suas intervenções de ensino. As lacunas do estudo ressaltam a necessidade de implementar propostas de formação continuada permanente aos professores de Educação Física e apontam para a sistematização de uma proposta curricular específica para a educação infantil no município, contemplando sua nova realidade, sobretudo a inserção das áreas de conhecimento de Arte e Educação Física.

Palavras-chave: Saberes docentes. Prática pedagógica. Educação Física. Educação infantil.

ABSTRACT

Identifies and analyzes the teaching knowledge mobilized by physical education teachers in the context of childhood education Serra/ES and their materialization in pedagogical practice. It is a qualitative study of descriptive and interpretative character, which used as sources for compiling the data the semi-structured interviews and access to personal documents relating to teacher pedagogical practice. The city of Serra is divided into six regions pedagogical geographical. We chose to give away two teachers in each region, totaling twelve educators who were interviewed in 2015. To undertake the analysis of empirical material, we sought the methodology endorsed by Macedo (2006) and Bardin (2006), which propose the content analysis. The data analyzed show that a significant quantity of the interviewed teachers are included in the child context of Serra's option to work with the child. The experience knowledge, mediated by previous teaching experiences and especially by knowledge that have been made in practice set the current insertion context, stood out as reference sources for mobilization, construction and redefinition of knowledge necessary for the professional practice of Education Physics in infant education Serra. The terms of trade, partnership and interaction among peers, constitute a source of powerful knowledge and indicate the continued in-service training as an important facilitator of this "knowledge network", although little effective as a source of possibility real in the context studied. The teaching knowledge are materialized in the teaching practice through the interaction between the children, the teacher and the cultural context in which they live. The child and its peculiarities are the starting and finishing point for teachers to decide their teaching interventions. The study gaps underscore the need to implement proposals for ongoing continuing education to teachers of Physical Education and point to the systematization of a specific curriculum proposal for childhood education in the city, contemplating his new reality, especially the integration of knowledge areas Art and Physical Education.

Keywords: Knowledge teachers. Pedagogical practice. Physical Education. Childhood education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Caracterização dos colaboradores da pesquisa	28
Quadro 2 — A organização dos horários para as aulas	44
Quadro 3 — Acolhida e valorização dos especialistas na inserção da Educação Física nos CMEIs	46
Quadro 4 — Plano de Ação dos professores de Educação Física	51
Quadro 5 — Os saberes dos professores	64
Quadro 6 — Categorização da motivação para a inserção no contexto infantil de Serra	75
Quadro 7 — Como se deu o encontro com a educação infantil	76
Quadro 8 — Categorização das orientações pedagógicas e prescritas	79
Quadro 9 — Categorização das primeiras estratégias de ensino	82
Quadro 10 — Categorização da formação inicial como fonte de saberes	89
Quadro 11 — Categorização da participação nas formações continuadas para a educação infantil em Serra	94
Quadro 12 — Categorização da concepção de formação continuada em serviço	95
Quadro 13 — Categorização das experiências com a educação infantil	97
Quadro 14 — Categorização dos saberes primordiais para atuar como professor de Educação Física na educação infantil de Serra	101
Quadro 15 — Categorização da participação do aluno na construção das aulas ...	102
Quadro 16 — Categorização dos conteúdos privilegiados pelos docentes de Educação Física na educação infantil de Serra	117
Quadro 17 — Categorização dos conteúdos privilegiados para os Grupos II e III ..	118
Quadro 18 — Categorização dos conteúdos privilegiados para os Grupos IV e V ..	119
Quadro 19 — Categorização dos conteúdos privilegiados para todos os grupos ...	120
Quadro 20 — Categorização dos projetos desenvolvidos com todos os grupos	121
Quadro 21 — Categorização do que é importante a criança aprender nas aulas de Educação Física na educação infantil	123
Quadro 22 — Sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Nossos Brinquedos e Brincadeiras de todos os tempos (Professora 3)	127

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 — Jogos e brincadeiras com arcos.....	35
Fotografia 2 — Jogos e brincadeiras com bolinhas.....	35
Fotografia 3 — Jogos e brincadeiras de roda.....	35
Fotografia 4 — Carrinho LAP LAP.....	36
Fotografia 5 — Garrafa PET.....	36
Fotografia 6 — Ornamentando o muro com durex.....	36
Fotografia 7 — Enchendo a garrafa PET com areia	36
Fotografia 8 — Preparando a madeira.....	36
Fotografia 9 — Brincando com o carrinho.....	36
Fotografia 10 — Pregando as rodinhas.....	37
Fotografia 11 — Carrinho pronto.....	37
Fotografia 12 — Esqueleto da pipa.....	37
Fotografia 13 — Encapando a pipa.....	37
Fotografia 14 — A rabiola não pode faltar.....	37
Fotografia 15 — Soltando a pipa.....	37
Fotografia 16 — Vivenciando o faz de conta: pega o rabo do lobo.....	38
Fotografia 17 — Vivenciando o faz de conta: acerte o lobo.....	38
Fotografia 18 — Vivenciando o faz de conta: pega pega chapeuzinho.....	39
Fotografia 19 — Vivências com bolas dente de leite.....	129
Fotografia 20 — Vivências com bolas grandes coloridas.....	129
Fotografia 21 — Futebol com TNT.....	130
Fotografia 22 — Futebol com bandeira	130
Fotografia 23 — Futebol com bolinhas coloridas pequenas.....	130
Fotografia 24 — Bolinha de sabão.....	131
Fotografia 25 — Patinete	131
Fotografia 26 — Cata-vento de papel.....	131
Fotografia 27 — Pião de CD reciclado.....	131
Fotografia 28 — Bolinha de gude.....	132
Fotografia 29 — Pular corda	132
Fotografia 30 — Cantigas de roda	133
Fotografia 31 — Bilboquê.....	133

Fotografia 32 — Futebol cooperativo com sucata	133
Fotografia 33 — Carrinhos com embalagens descartáveis.....	134
Fotografia 34 — Cavalinhos com pet	134
Fotografia 35 — Amarelinha.....	134
Fotografia 36 — Equilíbrio.....	134
Fotografia 37 — Peteca.....	135
Fotografia 38 — Pipa	135
Fotografia 39 — Cabra-cega	135
Fotografia 40 — Vamos passear no bosque.....	136
Fotografia 41 — Quem tem medo do lobo mau	136

LISTA DE SIGLAS

CMEI — Centro Municipal de Educação Infantil

DCNEI — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EMEF — Escola Municipal de Ensino Fundamental

ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN — Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACC — Mostra Artística, Cultural e Científica

MEC — Ministério da Educação e Cultura

PL — Planejamento

PNE — Plano Nacional de Educação

PPP — Projeto Político-Pedagógico

PROEMV — Programa de Educação Multicultural de Vitória

RNCEI — Referencial Nacional para a Educação Infantil

SEDU — Secretaria de Educação

UFES — Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

	CAPÍTULO 1	14
1	INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	14
	CAPÍTULO 2	24
2	ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	24
2.1	DEFINIÇÃO DA ABORDAGEM, DO LOCAL E DOS COLABORADORES DA PESQUISA	24
2.2	ASPECTOS ÉTICOS E O INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS	25
2.3	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	27
	CAPÍTULO 3	31
3	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES	31
3.1	A INSERÇÃO E OS PRIMEIROS PASSOS.....	31
3.2	O PANORAMA PEDAGÓGICO VIA ASSESSORAMENTO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS.....	41
	CAPÍTULO 4	58
4	OS SABERES DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS	58
4.1	SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	58
4.2	O LUGAR DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NA TEMÁTICA DOS SABERES DOCENTES	67
	CAPÍTULO 5	74
5	OS SABERES DA DOCÊNCIA NO DIÁLOGO COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES	74
5.1	A INSERÇÃO, AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS/PRESCRITAS E AS PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	74
5.1.1	A motivação para a inserção na educação infantil.....	75
5.1.2	Orientações pedagógicas/prescritas.....	78
5.1.3	Primeiras estratégias de ensino	82
5.2	OS SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
5.2.1	Saberes e fontes de proveniência.....	85

5.2.2	A dimensão do saber da experiência: “Foi ensinando que eu aprendi”	96
5.2.3	Saberes vinculados ao contexto infantil	101
	CAPÍTULO 6	106
6	CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....	106
6.1	CURRÍCULO(S): CONCEITOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO INFANTIL.....	106
6.1.1	O conceito	106
6.1.2	A experiência curricular.....	112
6.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO PRATICADO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES.....	116
6.2.1	O currículo praticado	116
6.2.2	Os saberes docentes materializados na prática pedagógica	124
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	144
	APÊNDICES	154
	APÊNDICE A — Roteiro para Entrevista Piloto com os Professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES	155
	APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156
	APÊNDICE C — Roteiro para Entrevista com os Professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES	158
	ANEXOS	160
	ANEXO A — Relação dos Centros Municipais de Educação Infantil de Serra/Es por Região Geopedagógica.....	161
	ANEXO B — 1º Circuito de Assessoramento Pedagógico com professores de Arte e Educação Física nos CMEIS de Serra	162

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO: A TRAJETÓRIA FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Estudar uma temática no âmbito de um curso de pós-graduação em nível *stricto sensu* é, por si só, um desafio. Agregar relevância acadêmica a uma motivação pessoal e profissional exige um esforço ainda maior de articulação e ponderação entre ambas. Afinal, existe alguma pesquisa científica que se desenvolva em total distanciamento do interesse pessoal e individual do pesquisador? Assim, apresento aqui algumas narrativas que, de certa forma, também contribuem para a minha compreensão do contexto e do objeto a ser investigado. Ricouer (2000), ao considerar que o discurso escrito tem como intenção dizer alguma coisa sobre algo a alguém e que a escrita oferece recursos de voz original, sugere que esse mecanismo pode auxiliar como explicação e compreensão sobre nossas relações vividas. Dessa forma, pretendemos, a partir de tais narrativas, responder à pergunta que se enuncia no primeiro momento: por que estudar a Educação Física na educação infantil de Serra/ES e o que exatamente investigar nesse contexto?

Coloco-me em posição de protagonismo ao compartilhar, em uma síntese, experiências de vida, levando em consideração meu processo de escolarização, formação inicial e a experiência docente, na tentativa de associá-las à questão orientadora da pesquisa. Traduzir de forma sucinta minha entrada e vivência escolar no contexto infantil implica considerá-lo como lugar de significativas lembranças e experiências¹ relevantes para minha formação pessoal e profissional, avaliando esse momento como a primeira influência em relação às escolhas profissionais que fiz durante o caminho. Embora a Educação Física não se fizesse presente nesse contexto,² demarco que as brincadeiras aparecem em minhas experiências de forma

¹ Compreendo experiência na perspectiva de Bondía (2002, p. 19), como “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

² Da mesma forma, Figueiredo (2008) apresenta achados que caminham nesse sentido, pois os depoimentos com estudantes sobre as experiências sociocorporais e a formação docente não evidenciam lembranças sobre a Educação Física na educação infantil, visto que esse componente curricular é uma realidade recente nessa fase do ensino.

significativa, evidenciando os contatos iniciais do que mais tarde se materializa como uma forte tendência ao “querer ser professora de Educação Física”.

Entre esse primeiro contato no âmbito escolar, mais precisamente no Jardim de Infância, e meu ingresso no ensino superior,³ passaram-se mais de 15 anos em um percurso de vivências em que o esporte e as brincadeiras continuavam tendo uma significação potente em meu processo de escolarização e aprendizado pessoal, o que destaco como primordial para minha escolha em cursar a Graduação em Educação Física.⁴

No contexto da formação inicial, o contato com a educação infantil se evidenciou a partir da disciplina Escolar I, presente no currículo obrigatório da Licenciatura,⁵ que proporcionava debates teóricos e oportunidade de prática especialmente destinados ao âmbito infantil. Tal experiência aconteceu em dois momentos: primeiramente com um diagnóstico em um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória/ES, realizado com o objetivo de conhecer o espaço físico, as condições estruturais, bem como conhecer e iniciar uma aproximação com as crianças inseridas nesse espaço; o segundo passo foi a construção de um planejamento específico para esse público, em que a experiência com os pequenos aconteceu de forma coletiva, ou seja, éramos cinco graduandos interagindo com as crianças durante toda uma tarde.

Naquela ocasião, tais experiências, ainda que superficiais, levaram-me à conclusão de que educação infantil era um espaço de atuação complexo por demais e não houve nenhuma afinidade e expectativa para uma possível entrada profissional nesse âmbito. Meu olhar para esse público foi paralelo e restrito em função de outras prioridades que, naquele momento, impulsionaram minha motivação no campo profissional.

Pontualmente em relação às experiências docentes, destaco minha inserção no universo escolar ainda enquanto aluna de graduação, atuando como professora de Educação Física no ensino médio. Esse lugar de acadêmica/docente imprime um significado diferenciado à minha formação, na medida em que passo a investir muito mais no curso e nas disciplinas voltadas ao âmbito escolar. Vivências que

³ Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, com ingresso em 2002/2 e conclusão em 2005/2.

⁴ Para Figueiredo (2008), a experiência com esportes e/ou outras atividades corporais aparece como um dos motivos para alunos graduandos optarem pelo curso superior em Educação Física.

⁵ Educação Física Escolar I.

contribuíram de forma significativa para que, após a conclusão da graduação, eu me sentisse motivada a prestar todos os concursos ofertados na grande Vitória para o exercício do magistério. Essas experiências e escolhas me levaram a atuar como professora de Educação Física na Educação Básica do Município de Serra/ES, com vínculo estatutário.

Nesse cenário, iniciei minha experiência no ano de 2008, especificamente na primeira etapa da educação básica que, em princípio, agregava crianças de 1ª a 4ª série e, a partir de 2010, do 1º ao 5º ano.⁶ Muitas foram as experiências e as aprendizagens vivenciadas, mas os desafios de grande porte me levaram ao desinvestimento precoce⁷ em um momento em que muitas indagações suscitavam questionamentos sobre o meu papel naquele espaço e sobre a qualificação do meu trabalho, que muitas vezes era colocada em xeque, dadas as condições estruturais e climáticas a que estava submetida. Mas foi também por via desse contexto que pude me reaproximar da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como tutora do Curso de Graduação a Distância dessa instituição,⁸ e ainda participar de uma formação continuada promovida por um dos laboratórios de pesquisa da Ufes.⁹ Tais acontecimentos revigoraram minha atuação profissional e despertaram meu interesse para dar prosseguimento ao processo de formação continuada, com a possibilidade de ingressar no Mestrado acadêmico desse estabelecimento.

Com ênfase, saliento que a construção do meu “ser docente” tem uma influência potente em todos os processos narrados até o momento: a escolarização contribuiu de forma excepcional com o querer ser professora; minha formação inicial me oportunizou, por via de teorias e práticas, problematizar esse contexto para além de um espaço de atuação profissional, mas, sobretudo, de desafios, conquistas, conflitos, aprendizagens; e, por fim, é a condição docente que me coloca neste lugar

⁶ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera os arts. 29, 30, 32, 87 da LDBEN/96 e amplia a educação básica brasileira, instituindo o ensino fundamental de nove anos, com prazo para a adequação das instituições de ensino até o ano de 2010 (BRASIL, 2006a). Por isso, foi sendo adequada gradativamente nos diferentes municípios e escolas. No espaço de atuação em que eu estava inserida naquele momento, essa inserção ocorreu justamente no ano de 2010.

⁷ Huberman (2007) caracteriza as etapas da carreira profissional a partir do tempo de experiência em que o período de desinvestimento tende a acontecer no final da carreira do professor, mas muitas vezes é antecipado pela desilusão com o resultado de seu trabalho.

⁸ Prolicen — Educação Física ou PRÓ-LICENCIATURA — Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para exercer a função de tutoria, um dos pré-requisitos era a experiência como docente no ensino básico.

⁹ Proteroria/Ufes — Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo.

de pesquisadora articulando a trajetória percorrida com o objeto de estudo da pesquisa.

Retomando o contexto de minhas experiências iniciais na educação básica, destaco que a inserção das crianças de seis anos no âmbito do ensino fundamental (Lei nº 11.274/2006) me colocou em situação de desafio, haja vista a presença de um público com o qual não havia trabalhado até aquele momento. Em tais experiências cotidianas, desenvolvi uma afinidade em especial com essa faixa etária que me levou a refletir sobre a possibilidade de transferir meu posto de trabalho para um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), já que os trâmites legais¹⁰ do município de Serra permitem tal condição. Outra questão que me motivou nesse sentido se relaciona com a presença de colegas de profissão que, inseridos no contexto infantil, salientavam de forma recorrente a satisfação por atuarem com esse público. Da mesma forma, empreendiam incentivos para minha abertura a essa experiência, uma vez que, ao conhecerem minhas práticas, acreditavam que meu perfil profissional se aproximava das demandas dessa esfera de atuação.

Essas histórias se configuraram como condições preponderantes para efetivar meu contato profissional com a educação infantil de Serra/ES e, de forma concomitante, concretizaram meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação Física da Ufes, mais precisamente na linha de pesquisa 2: “Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar”.

Assim, a motivação para pesquisar a Educação Física na educação infantil, no município de Serra/ES, articula-se com as circunstâncias vividas que, ao se entrelaçar com uma demanda acadêmica, passam a orientar meu olhar no cotidiano escolar a partir de uma nova perspectiva. Percebi que as especificidades desse contexto demandavam determinados conhecimentos e saberes para além daqueles que dominava naquele momento ou que, ao menos, deveriam ser ressignificados para compor uma prática pedagógica em consonância com o novo universo em que estava inserida. Além disso, as dificuldades se apresentavam em uma conotação mais ampla, como a ausência de um documento orientador para a Educação Física na fase infantil,¹¹ ausência de estrutura, com a predominância de espaços “alternativos” para

¹⁰ Os concursos de remoção dos profissionais estatutários da rede de Serra acontecem uma vez por ano e permitem que o profissional faça a opção por trocar seu posto de trabalho, mediante disponibilidade de vagas nas EMEFs e nos CMEIs.

¹¹ Os próprios documentos de abrangência nacional (DCNEI, 2009b) seguem na perspectiva da elaboração de uma proposta curricular que contemple a realidade e as demandas do local.

a intervenção da Educação Física, e até mesmo de algumas inquietações sobre o papel pedagógico do especialista da educação infantil.

Por isso, refletir acerca do processo de inserção e vivência nessa área, mesmo de forma breve,¹² pôde, de certa forma, contribuir para compreensões a serem agregadas às problematizações da pesquisa. Destaco, como questões relevantes na entrada nesse espaço inovador, as dúvidas de como minha atuação profissional poderia ser construída, tendo em vista um público com características peculiares e inserido em uma rotina institucional completamente diversa daquelas a que estava submetida até o momento.¹³ Da mesma forma, buscava orientações pedagógicas e prescrições que, naquele instante, foram insuficientes para um direcionamento mais pontual.

Nesse sentido, outras estratégias foram mobilizadas a fim de decidir conhecimentos e ações para construir uma prática voltada ao universo infantil. Confesso que foi desafiador e, assim como as crianças, passei por uma fase de adaptação inicial, durante o qual o estabelecimento de vínculos e afetos foi possibilitando construir estratégias de atuação. No período de cinco meses, acabei por sistematizar uma espécie de diagnóstico, baseado em tentativas de associar minhas experiências docentes anteriores e minha concepção de Educação Física às necessidades e às possibilidades que se apresentavam com o público infantil. Algumas propostas que a princípio não se adequaram ao contexto foram relevantes para o movimento de avaliar e readaptar essas atividades. Considero que algumas experiências, principalmente as que adaptei de práticas anteriores e outras que foram surgindo como indicativos das próprias crianças, apontaram caminhos possíveis para uma atuação mais próxima às demandas desse público.¹⁴

A partir desses movimentos, caracterizados pelo interesse em pesquisar o contexto infantil, aproximei-me das produções acadêmicas¹⁵ acerca das temáticas envolvendo a Educação Física na educação infantil. Tais pesquisas permitiram situar o debate no campo, além de orientar e indicar os avanços, as possibilidades e as

¹² Minha entrada no contexto infantil de Serra se deu no começo do ano letivo de 2014, de 03-02-2014 até 24-06-2014. Então me foi concedida a licença para cursar o Mestrado em Educação Física na Ufes.

¹³ Apesar de a pedagoga ter indicado a leitura do eixo Movimento, contemplado no terceiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), vale ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009b) apresentam perspectivas mais recentes e articuladas com as discussões que agregam a temática educação infantil, principalmente no que se refere ao modo de conceber a criança no processo educacional.

¹⁴ Em geral, os brinquedos com sucata, os jogos e as brincadeiras cantadas e rítmicas.

¹⁵ Anjos, 2009; Jesus, 2014; Mello et al., 2012; Nunes, 2007; Rocha, 2011;

lacunas ainda existentes dada a complexidade que envolve a prática pedagógica da Educação Física na educação infantil.

Assim, ampliei o olhar investigativo para o contexto maior, destacando os processos históricos de tensões políticas, econômicas e sociais no cenário da Educação brasileira que, permeado por relações de força, ao longo dos tempos, acaba por se materializar em conquistas educacionais e reformas amparadas legalmente. Sobretudo no âmbito da educação infantil, caracterizada em sua gênese por lutas das diversas camadas da sociedade civil organizada em função da reivindicação ao direito a creches para atender prioritariamente às mães trabalhadoras, que necessitavam, naquele momento, de um espaço que pudesse suprir as necessidades básicas das crianças, como alimentação, sono e higiene.¹⁶

Tais conflitos de caráter mais amplo impactaram o âmbito do sistema educacional e apareceu uma demanda mais forte para que o Estado ou outras instituições assumissem esse “cuidado” com as crianças, o que, anteriormente, era uma função restrita à família. Algumas determinações legais podem ser avaliadas como conquistas sociais que implicam o reconhecimento da educação infantil em nosso país. Destacamos¹⁷ a efetivação desses direitos a partir da Constituição de 1988,¹⁸ reiterados no Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁹ e, posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996).

Evidenciamos, em especial, a Lei supracitada (nº 9.394/96) como um marco para a Educação Física, que passa a ter sua obrigatoriedade assegurada como componente curricular na primeira etapa da educação básica. Apesar disso, é importante frisar que a efetiva presença da Educação Física nos espaços infantis bem como sua ampliação se disseminam de forma gradativa nos diferentes municípios,²⁰ indicando que se torna um desafio necessário pesquisar a Educação Física na

¹⁶ Kuhlmann Jr. (2010) aponta que, nesse primeiro momento, a educação infantil cumpriu, na sociedade, um papel com caráter assistencialista.

¹⁷ Por se tratar de uma narrativa que caracteriza um breve histórico autobiográfico, apenas na parte inicial desta introdução, utilizei o pronome pessoal na primeira pessoa do singular.

¹⁸ O art. 208 apresenta, como dever do Estado, no inciso IV, a garantia da educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade – redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006 (BRASIL, 2006b).

¹⁹ A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no art. 53, discorre sobre o direito da criança e do adolescente à educação (BRASIL, 1990).

²⁰ Ver pesquisa de Côco (2013), que apresenta dados específicos do Espírito Santo.

educação infantil nos diversos espaços que contemplam esse componente curricular em sua dinâmica de ensino.

O contexto de nossa pesquisa reporta-se à presença da Educação Física no âmbito infantil a partir do ano de 2012, configurando-se em uma recente trajetória. Jesus (2014), ao investigar as “Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra”, constata, por meio dos diálogos com os professores entrevistados, que o processo de inserção da Educação Física na educação infantil desse município aconteceu para atender à demanda da Lei nº 11.738, de 2008 (Lei do Piso),²¹ que institui a obrigatoriedade do planejamento (PL) para as professoras regentes. Outro motivo foram as reivindicações dos profissionais da educação infantil devido à presença já consolidada da Educação Física nessa etapa do ensino em outros municípios.²²

Entre os desafios enfrentados pela inserção do profissional de Educação Física nesse contexto, relatados pela pesquisa, um deles se relaciona com as questões curriculares, apontando para “[...] a necessidade de implementação da formação continuada e para a efetivação de uma Diretriz Curricular para a educação infantil no Município de Serra” (JESUS, 2014, p. 74). Nesse sentido, assim como Sayão (1996), acreditamos que, para além de apoiar-se em dispositivos legais para afirmar sua presença nas instituições infantis, é pertinente que a Educação Física busque se justificar a partir de debates que contemplem a produção do conhecimento acerca do tema.

Em tais enredamentos colocados e tendo como questões norteadoras as indagações provenientes de nossa entrada profissional no contexto infantil, o objeto da pesquisa se constrói e toma forma nas conversas e discussões dos momentos de orientação acadêmica. Destacamos que os professores de Educação Física inseridos nesse espaço de atuação atípico,²³ ao serem confrontados cotidianamente a decidir suas práticas interventivas, criam, constroem, significam e produzem saberes em suas atividades pedagógicas. Portanto, quais saberes mobilizam na constituição de sua

²¹ No art. 2º, § 4º, a referida lei sanciona o limite máximo da jornada de trabalho do professor com o aluno, que deve ser de 2/3 da carga horária. A partir da interpretação da Lei, o 1/3 restante deve ser destinado ao planejamento, por isso, “[...] a presença de professores especialistas na educação infantil, como os de Educação Física e Arte, garante esses horários de planejamentos às professoras de sala (regentes)” (JESUS, 2014, p. 72).

²² Vitória, Vila Velha, Cariacica e Viana.

²³ Considerando, além das peculiaridades impressas no cotidiano infantil, a recente inserção nesse contexto e a ausência de um documento norteador para a Educação Física, consoante à realidade do município de Serra.

prática pedagógica? Qual a fonte de proveniência desses saberes e as relações que estabelecem com eles? Existem saberes que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no âmbito infantil? Quais os currículos praticados por esses professores em suas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas? Essas são questões norteadoras que circunscrevem nosso objeto de estudo e contribuem para nortear os caminhos investigativos da pesquisa.

Ao assumir, como uma das lacunas do contexto a ser investigado, a ausência de um currículo prescrito específico para orientar a Educação Física, entendemos que, a partir da inserção do especialista na educação infantil, mediada por suas intervenções pedagógicas, são construídos “currículos” que se materializam nas ações cotidianas dos professores que, na perspectiva de Ferraço (2008), são denominados de currículos praticados, uma vez que, nesses currículos, estão impressas as marcas dos sujeitos que vivem, praticam e inventam a cada dia o cotidiano das escolas.

Acreditamos ainda que, para a materialização das práticas pedagógicas cotidianas, o professor mobiliza diferentes saberes, como observa Tardif (2014, p. 11), “[...] o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc”. O autor complementa que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (p. 228).

Baseamo-nos nessa perspectiva para pensar que o professor, ao se deparar com os diferentes enfrentamentos oriundos das demandas do cotidiano escolar, não recorre apenas a conhecimentos de caráter científico e teórico, mas também a uma multiplicidade de saberes de natureza e origem diversas que, no desenvolver de sua prática e nas relações ali estabelecidas, são aprimorados e ressignificados, pois a “[...] experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.47).

Os caminhos metodológicos trilhados são caracterizados pela abordagem qualitativa, com o aporte da entrevista semiestruturada para produção de dados, eleita por compreendermos, assim como Molina Neto e Molina (2005, p.37), que, “[...] ao narrar, recriamos a experiência vivida, sem esquecer que a experiência em si e a narração da experiência são elementos distintos”. Dessa forma, a prática não se

concretiza apenas por via de teorias e apropriações instrumentais, mas a ela está atrelada uma lógica de significação pessoal, ligada a conceitos e vivências históricas que se formam e paulatinamente se reconfiguram nesse processo de experimentação.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são professores de Educação Física efetivos, que atuam na educação infantil de Serra. Colocamo-nos no desafio de realizar o estudo com uma abrangência que contemplasse professores de todas as regiões geopedagógicas²⁴ do município. Tal posicionamento se apresenta como um desafio também metodológico, uma vez que a intenção de ampliar o número de participantes tem impacto limitante na eleição das estratégias para a produção dos dados. Em contrapartida, a partir da construção colaborativa que estabelecemos com os professores, em entrevista semiestruturada, e do acesso aos seus documentos pessoais, como planejamentos, projetos e registros, foi possível contemplar uma amplitude de informações que, de certa forma, no momento interpretativo da pesquisa, contribuiu para compreendermos a mobilização e produção dos saberes docentes no âmbito da Educação Física, dentro do contexto profissional infantil do município de Serra.

A partir do delineamento de nosso objeto de estudo, esta pesquisa se justifica por favorecer a compreensão da relação indissociável entre os saberes docentes e a prática pedagógica. Outro ponto importante do estudo, ao visibilizar estratégias produzidas na atuação profissional de professores de Educação Física na educação infantil, constitui a expectativa de apontar possibilidades de ações pedagógicas para esse âmbito do ensino. Por fim, entendemos que este trabalho investigativo é uma tentativa de compreender e qualificar nossa prática e atuação profissional no contexto estudado.

Reforçamos que a partir do objeto de estudo da pesquisa: os saberes docentes dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra e seus desdobramentos na prática pedagógica, anunciamos os objetivos centrais da pesquisa: identificar e tematizar os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física na constituição de sua prática pedagógica na educação infantil de Serra/ES; discutir a materialização desses saberes na prática pedagógica, dando visibilidade ao currículo praticado pelos professores.

²⁴ O município de Serra/ES está dividido em seis regiões geopedagógicas, caracterizadas de acordo com a localização. São elas: José de Anchieta, Carapina I, Carapina II, Serrana, Civit e Litoral.

O percurso que traçamos para esta investigação está organizado em seis capítulos, enunciados nesta introdução de forma sintética.

O primeiro capítulo se propõe a apresentar as motivações pessoais, profissionais e acadêmicas da pesquisa e a relação intrínseca com a construção do objeto de estudo.

No segundo capítulo, a intenção foi explicitar ao leitor os caminhos metodológicos da investigação: a caracterização do lugar a ser estudado, a seleção e o perfil dos professores colaboradores, a entrada no campo e o aval metodológico assumido para a análise e interpretação dos dados.

Incidimos, no terceiro capítulo, nosso olhar para o contexto da pesquisa e indicamos algumas motivações que influenciaram a inserção da Educação Física na educação infantil de Serra e os primeiros movimentos administrativos e pedagógicos materializados nesse âmbito.

No quarto capítulo, revisamos a literatura que trata dos saberes docentes na formação de professores, aproximando as discussões do campo da Educação Física.

Apresentamos, no quinto e sexto capítulos, as análises e interpretações dos dados produzidos no campo investigativo, com foco nas problematizações específicas dos saberes docentes dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra e sua materialização na prática pedagógica por via do currículo praticado, respectivamente.

Encerramos este trabalho tecendo algumas considerações para sintetizar, reforçar e problematizar os principais achados da investigação. Sobretudo, apresentamos novas perspectivas e possibilidades de pesquisas no âmbito dos saberes docentes, acreditando que o conhecimento é provisório e carece de ser constantemente refutado, confrontado e ampliado, produzindo novos conhecimentos e saberes.

CAPÍTULO 2

2 ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é detalhar o percurso metodológico da investigação. Inicialmente, delimitamos a abordagem metodológica assumida na pesquisa, o *locus* de desenvolvimento e a definição dos colaboradores. Em seguida, abordamos os aspectos éticos e o instrumento para produção dos dados. Por fim, definimos os procedimentos para a análise e a interpretação do material empírico da investigação.

2.1 DEFINIÇÃO DA ABORDAGEM, DO LOCAL E DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Esta pesquisa se orienta nos princípios da pesquisa qualitativa descritiva, definida por Chizzotti (2006) como um tipo de pesquisa que adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno, com a intenção de encontrar o sentido e interpretar os significados dados a ele. Assim, a pesquisa qualitativa partilha o pressuposto básico de que os fenômenos humanos possuem características específicas, ou seja, de que os significados são construídos nas interações sociais as quais podem ser descritas e analisadas prescindindo de quantificações estatísticas.

A pesquisa se desenvolve no Estado do Espírito Santo, município de Serra, tendo como abrangência os centros municipais de educação infantil. Os colaboradores são professores de Educação Física inseridos nesse espaço e selecionados a partir de um contato realizado com a gerente de educação infantil do referido município, que forneceu os documentos referentes ao local de lotação dos professores efetivos, o tempo de vínculo no município e a distribuição de CMEIs por região geopedagógica (ANEXO A).

Para a escolha dos professores, estabelecemos, como critério, que eles, além de efetivos, tivessem no mínimo um ano de experiência atuando na educação infantil de Serra. Justifica-se tal medida tendo em vista o objetivo principal do estudo, que pretende mapear os saberes mobilizados em suas práticas, o que demanda um tempo de experiência no contexto profissional de atuação.

O município de Serra está subdividido em seis regiões geopedagógicas. Por essa razão, os colaboradores foram escolhidos a partir de um sorteio, com a intenção de contemplar dois professores de cada região, totalizando 12 doze colaboradores para a pesquisa.

É importante salientar que a opção por priorizar professores de todas as regiões geopedagógicas foi um critério que se justifica apenas pela possibilidade de contemplar professores na abrangência do município de Serra e não necessariamente por considerar que existem características específicas relacionadas com as condições territoriais em que estão inseridos.

2.2 ASPECTOS ÉTICOS E O INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

O processo para contatar os professores colaboradores se iniciou por meio de uma carta de apresentação para a secretária municipal de Educação de Serra, a fim de solicitar as informações referentes ao mapeamento dos professores. Foi disponibilizado o documento “Quadro Demonstrativo dos Profissionais MaPB — Área de Conhecimento – Educação Física” e, por meio desse registro, foi possível mapear os profissionais que estavam atuando, no ano de 2014, em regime estatutário, bem como o local de trabalho e a data de admissão. De um total de 53 professores, um estava em licença médica por tempo indeterminado e outro em licença para o Mestrado, totalizando 51 professores que foram devidamente organizados pelas regiões²⁵ e, posteriormente, sorteados, de forma a contemplar dois professores por região.

A intervenção inicial se caracterizou por uma entrevista piloto²⁶ (APÊNDICE A), com dois professores, também sorteados, o que possibilitou, nessa primeira escuta, o aprimoramento/refinamento do instrumento de produção de dados. A etapa seguinte foi realizada em três abordagens: no primeiro momento, foram visitados os CMEIs sorteados e, pessoalmente, foi realizado o convite ao professor para a sua participação voluntária como colaborador da pesquisa, mediante a apresentação do

²⁵ Total de professores por região geopedagógica: José de Anchieta: dez; Carapina I: onze; Carapina II: cinco; Serrana: quatro; Civit: treze; Litoral: oito.

²⁶ Consideramos que a entrevista piloto contribui para o pesquisador aprimorar o roteiro da entrevista, analisar em que medida as perguntas respondem de forma eficiente aos objetivos propostos pelo estudo e, por fim, constituiu-se em uma espécie de treinamento para a pesquisadora se familiarizar com a técnica da entrevista e o roteiro.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufes (Parecer Nº 1.065.966- 2015) e por ele aprovado. Nessa visita, esclarecemos, ainda, as principais intenções do trabalho, a forma como procederíamos à produção dos dados e a importância da participação do professor para a contribuição de questões pertinentes ao avanço e à qualificação da atuação docente no contexto estudado. Nesse movimento, apenas uma professora não se dispôs a participar da pesquisa e foi efetuado outro sorteio, contemplando uma professora da mesma região.

A segunda abordagem se caracterizou por uma nova visita ao CMEI, para produzir os dados com o professor colaborador. Elegemos a entrevista semiestruturada como fonte para a produção dos dados, por compreendermos, conforme Macedo (2006), que esse recurso se constitui a partir de um ou mais encontros face a face entre o pesquisador e os atores, com a intenção de entender as perspectivas que os professores possuem em relação ao vivido, às experiências, às instituições a que pertencem e sobre suas realizações expressas em linguagem própria. Assim,

[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação, o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome e as coisas existem mediante as denominações que lhe são emprestadas (MACEDO, 2006, p. 105).

As entrevistas foram realizadas em um encontro individual no CMEI de atuação de cada professor, com exceção de uma, que, por maior disponibilidade da professora, ocorreu na Ufes. As entrevistas efetivaram-se entre os meses de abril e junho de 2015. O tempo de duração variou entre 30min e 1h30min e elas foram transcritas integralmente. Por fim, em acordo realizado no dia da entrevista, agendamos com os professores o acesso aos documentos pedagógicos, como planejamentos, *portfolios*, pautas, projetos, fotos e vídeos, relacionados com uma experiência de ensino que eles construíram na atuação docente em Educação Física no ensino infantil de Serra. Para Macedo (2006, p. 109), o documento representa uma possibilidade valiosa na pesquisa, uma vez que oferece novas questões ao estudo, bem como complementa ou aprofunda as informações já existentes, visto que “[...] o

documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa”.

Salientamos que, em relação ao terceiro momento de produção dos dados, ocorreu uma limitação para o acesso a esses dados no decorrer da pesquisa, com o retorno de apenas quatro professores que se prontificaram a fornecer os registros de suas experiências para um aprofundamento acerca das práticas pedagógicas que sistematizam em seu cotidiano de ensino. Dificuldade, na maioria dos casos, justificada pela própria demanda que o cotidiano de trabalho consome dos docentes e a consequente dificuldade em organizar e sistematizar o material para ceder à pesquisa.

Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas associadas às fontes documentais de quatro professores colaboradores,²⁷ como os planejamentos e registros diversos de suas intervenções pedagógicas, constituíram-se como as principais fontes para a compreensão dos elementos propostos no estudo.

2.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram organizados e categorizados em consonância com as necessidades e possibilidades apresentadas no decorrer da produção das entrevistas. As perguntas foram norteadas por uma sequência de questionamentos com a intenção de alcançar os objetivos por via de quatro grandes temáticas: Inserção no Contexto e Orientação Pedagógica/Prescrita; Saberes Docentes; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e a Prática Pedagógica. É importante ressaltar que o amadurecimento nos estudos bem como os indicativos provenientes da entrevista piloto apresentaram a necessidade de direcionar uma tipologia específica para o item Saberes Docentes, nesse caso, fundamentada por Tardif (2014). O roteiro para a entrevista final está sistematizado no APÊNDICE C.

Previamente, de acordo com a construção do roteiro do instrumento, mapeamos o perfil dos colaboradores da pesquisa, que segue conforme o Quadro 1:

²⁷ Apesar de ter utilizado as informações de todos os registros recebidos, optamos por sistematizar de forma integral apenas uma experiência pedagógica. Esta opção aconteceu por dois motivos, primeiro, por uma limitação da pesquisa que não daria conta de sistematizar 12 experiências de ensino e segundo, pela dificuldade dos docentes em organizar o material para ceder à pesquisa. Ver item 6.2.2.

Quadro 1 — Caracterização dos colaboradores da pesquisa (continua)

Professor(a)	Ano de Formação	Instituição em que se formou	Especialização	Tempo de atuação como docente de Educação Física	Tempo de atuação na educação infantil	Tempo de atuação na educação infantil de Serra
Professora 1	1999	Universidade Federal do Espírito Santo	Psicomotricidade	11 anos	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses
Professora 2	2007	Universidade Federal do Espírito Santo/ <i>Campus</i> de São Mateus	Educação Infantil	9 anos	2 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses
Professora 3	2006	Universidade Federal do Espírito Santo	Psicopedagogia Institucional	8 anos	7 anos e 3 meses	2 anos e 3 meses
Professora 4	2000	Universidade Federal do Espírito Santo	Atividade Física	19 anos	3 anos e 3 meses	3 anos e 3 meses
Professor 5	2007	Faculdade Universo/ MG	Educação Física Escolar	9 anos	3 anos e 3 meses	3 anos e 3 meses
Professora 6	2004	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Física Escolar	14 anos (6 anos à disposição da Seme)	8 anos	1 ano e 3 meses
Professora 7	1993	Faculdade de Educação Física de Santo André/ SP	Educação Física Escolar	21 anos	13 anos	3 anos e 4 meses
Professora 8	2008	Universidade Estadual de Santa Cruz/BA	Educação Infantil/ Metodologia do Ensino da Educação Física	7 anos	6 anos	2 anos e 4 meses
Professora 9	2009	Universidade Federal do Espírito Santo	-----	11 anos	8 anos	2 anos e 4 meses

Quadro 1 — Caracterização dos colaboradores da pesquisa (conclusão)

Professor(a)	Ano de Formação	Instituição em que se formou	Especialização	Tempo de atuação como docente de Educação Física	Tempo de atuação na educação infantil	Tempo de atuação na educação infantil de Serra
Professor 10	2003	Universidade de Vila Velha	Educação Física Adaptada/ Educação Física Escolar	9 anos	2 anos e 4 meses	2 anos e 4 meses
Professora 11	2003	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação Infantil	14 anos	7 anos	3 anos e 5 meses
Professora 12	1989	Universidade Federal do Espírito Santo	-----	18 anos	7 anos	3 anos e 5 meses

Fonte: Elaboração própria.

Diante do perfil sistematizado no Quadro 1, importa ressaltar que o sexo dos participantes foi caracterizado pela utilização dos termos no gênero masculino — professor, totalizando dois professores; e, feminino — professora, que somou dez colaboradoras. O dado indica que a presença masculina ainda é tímida nesse contexto e acompanha uma condição histórica em que o cenário educacional, sobretudo na educação infantil, é demarcado pela forte presença feminina. Inclusive, a inserção da Educação Física na pré-escola em Florianópolis teve uma relevante influência pautada na necessidade de ampliar o contato das crianças com a figura masculina, por vezes ausente no seio familiar (SAYÃO, 1996). Concordamos com a autora que questiona se essa não seria uma iniciativa apenas para camuflar mais um problema proveniente de uma demanda social, sobrecarregando as instituições educacionais com um papel que não lhe compete. Como não é objeto de nosso estudo aprofundar análises acerca do impacto que a figura masculina imprime no ensino com as crianças, ativemo-nos a essas considerações e indicamos futuras pesquisas que se ocupem de tratar essas problematizações.

Da mesma forma, consideramos pertinente mencionar, com base no item “Especialização”, que uma parcela dos docentes deu continuidade aos estudos após

a formação inicial, voltados em grande medida ao contexto da Educação Física Escolar (Professores 6, 7, 8, 10) e até mesmo específico para a educação infantil (Professores 1, 2, 8, 11). Os dados podem representar que os profissionais que atuam na educação infantil de Serra parecem investir em sua carreira docente em consonância com o espaço de atuação em que estão inseridos.

Com relação aos demais dados produzidos nas entrevistas, adotamos a Análise de Conteúdo para empreender a avaliação e interpretação, em virtude de sua técnica priorizar a “fala” dos sujeitos no aspecto individual da linguagem, bem como suas significações e sentidos. Bardin (2006, p. 37) entende a Análise de Conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, tal recurso metodológico passa a ser útil, pois pretendemos compreender os significados da comunicação para além do momento imediato.

Operamos com as principais concepções teóricas da autora durante a ação prática do trabalho analítico e interpretativo. Primeiramente, foram categorizadas as respostas das entrevistas semiestruturadas em um quadro analítico de grande amplitude, agregando categorias possíveis para empreender a análise. Esse primeiro esforço se caracteriza pela *pré-análise* e *exploração do material*, na perspectiva de Bardin (2006).

Por via desses quadros primários, sistematizamos o segundo momento do trabalho, que suscitou os quadros e narrativas apresentados nos capítulos empíricos 5 e 6. Nesse segundo momento, realizamos o tratamento dos dados pelos critérios de inferência e interpretação propostos pela autora, baseados nos objetivos principais da pesquisa. Fase caracterizada como *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* (BARDIN, 2006).

CAPÍTULO 3

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES

Neste capítulo, o foco se constitui no cenário de realização da pesquisa, com ênfase na trajetória da Educação Física na educação infantil de Serra/ES pelo viés histórico que, mesmo recente, possibilita uma reflexão sobre os movimentos políticos e pedagógicos que a têm caracterizado. O primeiro momento articulado neste capítulo trata de apresentar as motivações e estratégias que sustentaram a inserção dessa área de conhecimento no contexto, bem como as ações pedagógicas concretizadas pelos professores inseridos nessa etapa inicial. No momento seguinte, estabelecemos um diálogo com as assessoras responsáveis pelos CMEIs de Serra sobre o primeiro circuito de assessoramento realizado no ano de 2014 com os professores de Arte e Educação Física, recém-inseridos na educação infantil do município.

3.1 A INSERÇÃO E OS PRIMEIROS PASSOS...

Abordamos, neste tópico, de forma sucinta, a conjuntura política e administrativa que foi articulada para a inserção da Educação Física na educação infantil no município de Serra, priorizando a dimensão pedagógica que tem se articulado nesse cenário. Para compreender tais questões, é necessário recorrer ao panorama de sua trajetória recente, visto que passa a fazer parte da dinâmica curricular do município a partir do ano de 2012.

Como principais movimentos administrativos, salientamos a justificativa de inserir os componentes curriculares de Educação Física e Arte a fim de atender a uma demanda legal,²⁸ decisão que, nesse primeiro período de implantação, privilegiou questões políticas em detrimento das pedagógicas. Apesar disso, uma ação positiva desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Serra (Seme/Serra) foi uma formação continuada, planejada e direcionada especificamente aos professores de Educação Física que prontamente assumiriam a regência nos CMEIs do município. Tal formação, da qual participamos como convidada, visto que ainda não atuávamos

²⁸ Ver pesquisa de Jesus (2014).

na educação infantil, foi ministrada pelo professor Dr. Nelson Figueiredo Andrade Filho,²⁹ durante três dias consecutivos, e teve como principal objetivo apontar algumas demandas e especificidades do público infantil, bem como possibilidades de atuação com a criança pequena.

É pertinente destacar que uma *estratégia*³⁰ administrativa articulada pelo município foi a flexibilização da grade curricular das disciplinas do ensino fundamental, no ano de 2011. O processo ocorreu mediante um possível debate democrático, estabelecido pelo gestor em cada unidade de ensino, em que coletivamente a escola deveria decidir sobre sua grade curricular, ou seja, quantas aulas teria cada disciplina. Tal medida abriu precedentes para reduzir o número de aulas de Educação Física em praticamente todas as escolas.³¹ Em consequência, a redução na carga horária da disciplina restringiu também a demanda no quantitativo de vagas nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e obrigou os professores efetivos a se direcionarem para os CMEIs, com a finalidade de complementar sua carga horária. Tal fato comprovou-se na pesquisa de Jesus (2014, p. 50), que destaca que “[...] boa parte dos entrevistados inseriu-se no contexto da educação infantil por contingências circunstanciais, seis professores escolheram os CMEIs devido à necessidade de complementação da carga horária”.

Esse panorama sintético possibilita avaliar que as decisões e ações administrativas impactaram o cotidiano da prática pedagógica desse professor, que passou a exercer a docência em um contexto inovador. Assim sendo, interessa apresentar algumas produções construídas por esses profissionais que atuaram nessa primeira fase de dúvidas e incertezas e conseguiram consolidar um trabalho significativo com as crianças.

²⁹ O professor Nelsinho, como é conhecido, agrega à sua trajetória pessoal e acadêmica uma militância em relação à presença da Educação Física na educação infantil, tendo participado efetivamente da construção curricular para esse componente no município de Vitória, além de contribuir com diversas produções acadêmicas com a temática (ver Andrade Filho, 2008).

³⁰ Para Certeau (1994), as estratégias são as ações e relações de força que pressupõem uma organização de métodos e procedimentos que visam a controlar e dominar e que, por sua vez, são aplicados aos contextos sociais, políticos, culturais etc. A estratégia postula um lugar onde a base pode gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

³¹ Nos debates que ocorreram nas formações posteriores e das quais participei, os pares relatavam que não aconteceu muito diálogo para essa tomada de decisão na escola. Assim, a maioria dos gestores optou por igualar a carga horária de Educação Física e Arte, ficando cada componente com duas aulas semanais. Com isso, Educação Física passou a ter duas aulas, quando antes era contemplada com três.

Algumas iniciativas pedagógicas sistematizadas pelos professores de Educação Física nos CMEIs de Serra, em 2012, foram compartilhadas no *II Seminário de Educação Física, Artes e Pedagogia: currículos e saberes da educação infantil em debate*, ocorrido no final do ano de 2012, em uma parceria da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com os municípios da Grande Vitória que contemplam a educação infantil em sua dinâmica de ensino.

Serão apresentados aqui, em forma de síntese, todos os trabalhos desenvolvidos por professores de Educação Física no município de Serra, destacando principalmente as motivações para a construção do trabalho/projeto, os objetivos e as principais considerações.

Tendo em vista que foram ofertadas diferentes categorias para apresentar o trabalho, assinalamos cada uma na mesma sequência organizada na coletânea digital do evento. No “Mural”, Del Pierro (2013) apresenta uma experiência construída no CMEI Zelinda Regina Biazutti Leite. A proposta teve início quando a professora foi desafiada pela equipe pedagógica a desenvolver um trabalho a partir de um livro de histórias infantis, para justamente compor uma das produções para ser apresentada no evento.

Foi desenvolvido o Projeto “Tem um telefone sem fio na Educação Física” com os Grupos II a V, tendo como referência o livro infantil “Telefone sem fio” (BRENMAN; MORICONI, 2010), no qual Ilan Brenman explorou a imaginação, em que adultos e crianças brincam de telefone sem fio e, no momento de transpor a fala ao pé do ouvido, manifestam variadas expressões de curiosidade, alegria, estranheza. Assim o autor idealizou todas essas caras nos mais diferentes personagens de história infantil: arlequins, reis, piratas, papagaios, turistas, Lobo Mau, Chapeuzinho... e convidou o ilustrador Renato Moriconi para contar essa história exclusivamente em gravuras. Dessa maneira, a mensagem que cada um cochicha ao pé do ouvido a imaginação da criança vai conduzir.

A professora então desenvolveu, com base no livro, atividades que excederam suas gravuras, transformando as imagens em expressões faciais e corporais reais, ressignificando o telefone sem fio nas aulas de Educação Física.

Os objetivos traçados pela professora foram: estimular o desenvolvimento da expressão corporal; ativar a atenção e a memória por meio dos jogos e brincadeiras; contribuir para o desenvolvimento da fala e da linguagem; estabelecer noções de

limites e respeito às regras coletivas e sua importância na sociedade; trabalhar a socialização da criança, estimulando a autoconfiança e a autoestima.

As atividades foram desenvolvidas durante dois meses e a culminância aconteceu no Projeto Institucional “Colorindo a vida”. As fotos do projeto e o brinquedo “telefone sem fio” foram expostos em um mural. As crianças, ao visualizarem o trabalho, sentiam-se parte dele, uma vez que vivenciaram, assimilaram e ressignificaram tudo o que estava exposto. Por isso, a novidade foi positiva aos olhos da criança na visualização externa de seu próprio corpo e no do colega, produzindo diferentes expressões corporais e faciais, como também indicou para a professora a sensação de objetivos alcançados.

No item “Pôster”, foram compartilhadas três experiências. Na primeira, intitulada “Currículos praticados nas aulas de Educação Física na educação infantil com crianças de 1 a 2 anos”, Vieira (2013) desenvolveu um trabalho no intuito de dar visibilidade ao currículo praticado no CMEI São Patrício. A autora destacou dois fatores que perpassaram tal iniciativa. O primeiro foi a ausência de uma Diretriz Curricular para a Educação Física na educação infantil no município de Serra e, segundo, a sua inexperiência docente com esse nível de ensino.

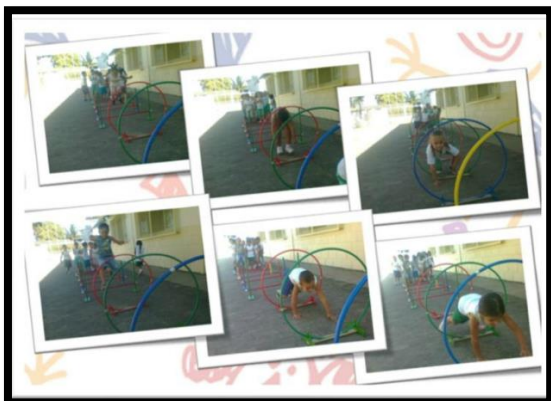
A professora desenvolveu uma atividade que aconteceu em articulação com o projeto de uma professora regente, intitulado “Música no Berçário”, que culminou com o projeto específico da Educação Física: “Este é o meu corpinho”. Nessa parceria, foram valorizadas a ampliação das vivências com a música e as diferentes possibilidades do movimentar-se. Em síntese, a autora concluiu que as práticas interventivas contribuíram para o maior entendimento, no caso de músicas infantis, para sua (re) significação pelo movimentar-se com brinquedos e brincadeiras.

“Jogos e brincadeiras na educação infantil: como o lúdico pode ser aplicado no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (PITOMBA; OLIVEIRA, 2013) foi o segundo trabalho apresentado na categoria e aconteceu no CMEI Infância Feliz. Relataram uma experiência tendo o jogo e a brincadeira como possibilidades de aprendizagens significativas na educação da criança, pensando na contribuição para a concentração, a criatividade, o raciocínio e o relacionamento. As intervenções foram desenvolvidas com os materiais já disponíveis no espaço escolar e adequados a cada faixa etária, potencializando suas habilidades de maneira sociável e lúdica. O destaque apresentado pelos autores em suas avaliações foram os avanços em relação à evolução contínua das habilidades e à evolução no que diz respeito à

socialização das crianças mediada pelas interações que ocorreram nas brincadeiras (Fotografias 1, 2 e 3).

REGISTROS

Fotografia 1 — Jogos e brincadeiras com arcos



Fonte: Pitomba e Oliveira (2013).

Fotografia 2 — Jogos e brincadeiras com bolas



Fonte: Pitomba e Oliveira (2013).

Fotografia 3 — Jogos e brincadeiras de roda



Fonte: Pitomba e Oliveira (2013).

O projeto “Minha rua na escola”, terceiro na categoria “Pôster”, foi uma iniciativa de Miranda e outros (2013), uma parceria entre professores de Educação Física e Arte do CMEI Dilza Maria de Lima. Os professores produziram um projeto com os jogos e as brincadeiras populares (Fotografias 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15), tendo como objetivos resgatar a cultura local presente no cotidiano dos alunos, acrescentar valores à sua formação e potencializar o trabalho interdisciplinar. O projeto iniciou-se a partir de um levantamento realizado pelos professores com os alunos sobre o repertório dos jogos populares que fazem parte de seu universo cultural, com a participação dos familiares. Em conclusão, apresentaram como potencialidades a interação entre familiares, minimizando o choque entre gerações. Além disso, ao

valorizar a história e hábitos familiares na escola, propuseram uma aproximação entre as instituições, a escola e a família.

REGISTROS

Fotografia 4 — Carrinho LAP LAP



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 5 — Garrafa Pet



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 6 — Ornamentando o muro com durex



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 7 — Enchendo a garrafa PET com areia



Fonte: Miranda e outros (2013).

CONFECCIONANDO CARRINHO DE ROLIMÃ

Fotografia 8 — Preparando a madeira



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 9 — Brincando com o carrinho



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 10 — Pregando as rodinhas



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 11 — Carrinho pronto



Fonte: Miranda e outros (2013).

CONFECÇÃO DE PIPAS

Fotografia 12 — Esqueleto da pipa



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 13 — Encapando a pipa



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 14 — A rabiola não pode faltar



Fonte: Miranda e outros (2013).

Fotografia 15 — Soltando a pipa



Fonte: Miranda e outros (2013).

Na categoria “Comunicação Oral”, o trabalho “Vivenciando o faz de conta na Educação Física da educação infantil: usos e apropriações da literatura na construção de brinquedos e brincadeiras” (VIEIRA; SANTOS, 2013) foi desenvolvido no CMEI

São Patrício. Retrata uma experiência construída a partir de vivências com brinquedos e brincadeiras, desenvolvidos com base na leitura de clássicos infantis. O trabalho identificou a potencialidade de uma ação pedagógica que toma como princípios norteadores o lugar de reconhecimento do aluno como ator e autor das práticas. A professora produziu o texto a partir de narrativas de uma experiência que aconteceu em um trimestre com alunos dos Grupos IV e V. O trabalho se iniciou com a observação da professora, avaliando as atividades e iniciativas que motivam as crianças, as ações construídas e a rotina peculiar desse nível de ensino. Além disso, observou o que os alunos poderiam identificar com esse momento de Educação Física e, conseqüentemente, suas expectativas, seus desejos e suas curiosidades.

O diagnóstico dessa proposta detectou um imaginário de confusão em relação a esse componente, visto que as crianças entendiam a Educação Física como um momento de parquinho e brincadeiras com os brinquedos que traziam de casa. Ao identificar que a leitura de histórias infantis estabelecia um alto grau de motivação nos alunos, a professora partiu do imaginário simbólico da vivência do conto e criou brincadeiras que faziam parte desse cenário literário. Nesses movimentos, a autora destacou que, na ausência de um referencial prescrito, ela se dispôs a construir um currículo a partir de práticas curriculares já vivenciadas nesse cotidiano (Fotografias 16, 17 e 18).

REGISTROS

Fotografia 16 — Vivenciando o faz de conta: pega o rabo do lobo



Fonte: Vieira e Santos (2013).

Fotografia 17 — Vivenciando o faz de conta: acerte o lobo



Fonte: Vieira e Santos (2013).

Fotografia 18 — Vivenciando o faz de conta:
pega-pega chapeuzinho



Fonte: Vieira e Santos (2013).

Outro trabalho apresentado em “Comunicação Oral” foi “O vislumbre das aulas de Educação Física a partir das concepções dos especialistas em brincar: as crianças”, temática abordada por Garcez (2013), no CMEI Oceania. A autora relatou uma experiência pedagógica com a Educação Física, construída em um contexto em que as crianças desconheciam a possibilidade de participar das aulas dessa disciplina.³² Ela submeteu as experiências das crianças a análises e reflexões acerca dos discursos presentes nos textos e contextos relacionados com as aulas de Educação Física na educação infantil. A questão norteadora foi: “Afim, crianças, o que é Educação Física?”, buscando saber o que elas pensavam sobre a Educação Física e o que sua presença poderia provocar em sua rotina. A partir das expressões, comunicações e linguagens das crianças, estabeleceu quais seriam as possibilidades interventivas que poderia usar em sua prática. Um dos desafios foi construir e reconstruir jogos e brincadeiras, expressões e movimentos, a partir dos saberes espontâneos e já incorporados dessas crianças. A autora concluiu que as reflexões levantadas foram pontuais, dada a abrangência e a relevância das temáticas sobre a Educação Física na educação infantil. No entanto, destacou sua contribuição tendo em vista a aproximação divertida com os pequenos e ressaltou a satisfação pessoal e profissional que foi fazer parte da “não rotina” das crianças.

Ainda nessa categoria, Santos e Pelissari (2013), respectivamente dos CMEIs Olinda Rosa da Silva e Marina Nascimento Camilo, apresentaram a temática

³² Compreendemos que, na educação infantil, não é possível se falar claramente em disciplinas, já que os saberes e práticas nesse segmento não são assim organizados. Portanto, optamos por usar essa expressão, pois a inserção da Educação Física nesse espaço e a consequente presença do especialista demanda tal conotação.

“Brincando com as habilidades motoras na educação infantil”. Expuseram um relato de experiência desenvolvido pela primeira professora, em seu CMEI de atuação, com o objetivo de trabalhar as habilidades motoras por meio dos jogos e brincadeiras, para que, de forma lúdica, as crianças pudessem amadurecer tais habilidades, tomando ainda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas. Tal projeto, segundo o relato da professora, surgiu de uma busca por experiências concretizadas em outros espaços que contemplavam a Educação Física na educação infantil, visto sua inexperiência com esse público e a própria inserção recente no município de Serra.

Ao estudar diferentes projetos, optou por iniciar um trabalho abordando as habilidades motoras, com as turmas dos Grupos I a V, no primeiro semestre letivo de 2012. Foi elaborado um quadro no qual as habilidades motoras básicas foram divididas em categorias — locomotoras, manipulativas e estabilizadoras — e cada atividade foi desenvolvida de acordo com a faixa etária, o grau de complexidade e a adequação à realidade da criança. Como metodologia, foram utilizados os jogos e as brincadeiras, buscando uma forma mais espontânea e prazerosa para a criança aprender. Algumas atividades contempladas foram o “pique-corrente”, “arranca-rabo”, “pintinho e lobo”, “pique-alto”, “corrida de bambolê”, “coelhinho sai da toca”, “dia do circo”, “morto-vivo”, entre outras.

Em uma ilustração de aula, a professora demonstrou como utilizou a habilidade locomotiva de galopar usando o “cavalinho de pau” com os Grupos I, II e III, quando as crianças puderam experimentar livremente o brinquedo. Nos Grupos I e II, não havia interesse de “andar” ou “galopar”; já no Grupo III, houve um interesse pelo manuseio e pela repetição em relação às ações da professora; e nos Grupos IV e V, as atividades aconteceram de forma mais avançada, com o “galope”, a “corrida de cavalos” e até a “garupa”.

Nas considerações finais, Fernanda relatou ter registrado todo o processo em *portfólios*, a fim de analisar a reação e o progresso com os alunos, e destacou a parceria com a professora de Artes em alguns momentos. Durante o projeto, houve a apresentação do trabalho em forma de mural e a produção de um vídeo que foi compartilhado com toda a comunidade escolar, para que os segmentos pudessem se inteirar da importância do projeto e da Educação Física nesse nível de ensino. Em conclusão, enfocou que a possibilidade de trabalho associando habilidades motoras a jogos e brincadeiras é ampla, atividade que pode, inclusive, ser praticada durante

todo o ano letivo. Com relação às crianças, a professora observou uma evolução significativa no aspecto físico-motor e, além disso, elas puderam vivenciar diferentes elementos do movimento, favorecendo o domínio das habilidades motoras fundamentais. A opinião dos pais e dos demais profissionais do CMEI foi favorável em relação ao trabalho desenvolvido e à evolução das crianças.

Essas foram as contribuições desenvolvidas pelos professores de Educação Física na educação infantil em Serra, no ano de 2012, especificamente compartilhadas no seminário citado. Representam as primeiras ações pedagógicas sistematizadas nos CMEIs no ano de inserção da Educação Física e concretizam algumas possibilidades de ensino com a criança pequena. As análises, ainda que genéricas, apontam que diferentes estratégias motivaram a prática desses professores e diversos saberes provenientes de múltiplas fontes foram mobilizados por eles no momento de decidir e construir suas intervenções cotidianas. Dessa forma, é importante compor a sistematização dessas experiências neste trabalho, tendo em vista seu primeiro objetivo, qual seja, identificar os saberes mobilizados pelos professores de Educação Física na constituição de sua prática pedagógica na educação infantil de Serra/ES.

3.2 O PANORAMA PEDAGÓGICO VIA ASSESSORAMENTO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS

Este tópico concentra informações suscitadas do 1º Circuito de Assessoramento Pedagógico (ANEXO B), realizado pela Gerência de Educação Infantil no início do ano letivo de 2014 com todos os professores de Arte e Educação Física inseridos nos CMEIs de Serra. Em termos gerais, tal ação se propôs a conhecer o panorama acerca da inclusão dessas áreas de conhecimento na dinâmica das unidades de ensino infantil, tendo como principais objetivos, conforme o roteiro utilizado no assessoramento: perceber a organização e rotina das aulas de Arte e Educação Física; identificar pontos positivos e negativos com relação ao processo de inserção e adaptação dos professores de Arte e Educação Física, para propor redimensionamentos; sensibilizar quanto à importância de planejar de maneira interdisciplinar; conhecer e sugerir ações para potencializar as aulas de Arte e Educação Física.

Antes, contudo propomo-nos a apresentar, em síntese, o que é e como está organizado o assessoramento pedagógico da educação infantil de Serra. De acordo com o documento fornecido pela Gerência de Educação Infantil, o assessoramento tem como foco principal o acompanhamento a orientação e a avaliação dos trabalhos desenvolvidos nas unidades de ensino, procurando identificar os desafios, dificuldades e perspectivas existentes, por meio de diálogos e formação continuada, levando a proposições e reflexões. A atuação do assessor é norteadada por uma série de atribuições ancoradas em dois focos: ações internas da Subsecretaria Pedagógica e ações das unidades de ensino.

Em síntese, segundo o documento fornecido, o assessor pedagógico configura-se como um elemento articulador das ações pedagógicas das unidades de ensino e da Secretaria Municipal de Educação. O seu acompanhamento deve buscar primordialmente compreender a dinâmica própria de cada CMEI e as relações ali estabelecidas pelos sujeitos que a formam, buscando intervir positivamente, a fim de que as políticas de educação do município se realizem proficuamente. O documento esclarece ainda que o processo de intervenção nas unidades de ensino passa por constantes avaliações e é reorganizado de acordo com as demandas e necessidades percebidas.

Importa ressaltar que as assessoras possuem formação em Pedagogia, em grande medida, com experiência na regência de classe ou exercendo a função de “Pedagoga” nas unidades de ensino infantil. Com isso, desde já esclarecemos que não existem assessores especialistas para acompanhar o trabalho específico de Arte e Educação Física no âmbito infantil, cabendo às pedagogas abarcar também essa tarefa.

Dentro dessa conjuntura, consideramos pertinente conhecer as informações concernentes ao assessoramento realizado no âmbito da inserção dos especialistas de Arte e Educação Física para mapear, ainda que de forma concisa, essa iniciativa que teve como referência ouvir os profissionais inseridos recentemente no ensino infantil de Serra. Vale ressaltar que participamos do referido assessoramento como professora em função pedagógica e, por essa razão, já tínhamos ciência do movimento na rede.

Para apreender as informações levantadas nesse circuito, pensamos, a princípio, acessar os registros/documentos nele produzidos. No entanto, a gerente de educação infantil de Serra esclareceu que as informações não estavam

sistematizadas em um documento oficial e a entrevista coletiva com as assessoras³³ se evidenciou como uma alternativa possível para o momento e interesse da pesquisa. Aconteceu em dezembro de 2014 e tomou-se, como ponto de partida, o roteiro utilizado no assessoramento. No início do diálogo, esclarecemos ao grupo alguns pontos desta pesquisa, como objetivos e procedimentos metodológicos elencados, e, com base nisso, justificamos a importância de sistematizar tais informações, consideradas primordiais para fundamentar este capítulo. Antes de adentrar o roteiro, perguntamos como funcionava a questão do assessoramento, em relação à organização para as visitas aos CMEIs. Segundo o relato de uma das assessoras,

[...] no início do ano, a gerente faz um sorteio. Ela coloca em cada envelope vários CMEIs de várias regiões e cada um pega um. Então, na verdade todo mundo atende CMEIs de todas as regiões [...]. Cada uma atendendo dez CMEIs com algumas especificidades [...] (ASSESSORA).

Em seguida, a dinâmica sugerida foi a exposição dos principais pontos apreendidos pelas assessoras em suas experiências no campo, mediadas pelo roteiro. Os dados serão apresentados em quadros, que foram organizados compondo as sínteses dos relatos transcritos na íntegra. Não fizemos uma identificação particular de cada assessora, como forma de preservar suas identidades. Além disso, a dinâmica, que privilegiou o diálogo coletivo, inviabilizou uma identificação fictícia individual e por isso os sujeitos serão identificados no decorrer do texto com a designação “Assessora”.

Apresentamos as primeiras questões: como foi a organização dos horários de aulas? (horários de intervalo/horários para planejamento); houve diálogo para a organização?

Duas demandas anteriores tangenciam essas questões. Primeiro, uma organização particular dos CMEIs, que atendem às crianças em um período de quatro horas (das 7h às 11h e das 13h às 17h), impossibilita a organização de cinco aulas diárias. Essa dificuldade foi indicada por uma das assessoras para a implementação de um horário que contemplasse a necessidade de todos os docentes em consonância com essa realidade: “Porque não dá para ter cinco aulas no mesmo dia.

³³ Participaram do momento de diálogo as seis assessoras que compõem o grupo de assessoramento pedagógico da educação infantil de Serra/ES e a responsável pela gerência da educação infantil no município.

Porque aqui, na Serra, as crianças saem às 11 horas. Então, no último horário, o profissional que ficar só vai ter 40 minutos de planejamento” (ASSESSORA).

A outra demanda evidencia que um documento inicial foi estruturado para nortear algumas ações necessárias à entrada dos profissionais de Arte e Educação Física nos CMEIs. Nele havia indicações de uma estrutura possível para atender à demanda dos horários, conforme destaca a gerente de Educação Infantil do município:

Nós fizemos, no início, um documento para os CMEIs se organizarem mediante aquele documento. Aí tinha até uma sugestão para o horário, então por isso que, no início, ficou muito fechado. Aí no decorrer dos assessoramentos e, principalmente, quando surgiu esse primeiro circuito, o que é que nós percebemos que os CMEIs estavam com essa carga horária ainda engessada. Nós dialogamos e vimos o quê? Que eles estão se organizando mediante o que o professor está trazendo (GERENTE de Educação Infantil de Serra).

Proveniente dessas duas realidades, alguns CMEIs apontaram a necessidade de reestruturar os horários. Nos relatos apresentados pelas assessoras, duas ocorrências principais são evidenciadas, conforme é possível perceber no Quadro 2.

Quadro 2 — A organização dos horários para as aulas

Categorias	Excertos de fala das assessoras
Aconteceu um diálogo entre a gestão da escola e os professores	<ul style="list-style-type: none"> - Dos CMEIs que eu assessoro, a grande maioria pontuou que eles sentaram com o pedagogo e fizeram uma organização dos horários. - Nos CMEIs que eu assessoro, também não tinha esse tempo entre uma aula e outra. Na época, a gente sugeriu que eles sentassem com o diretor e o pedagogo e renegociasse. - Acredito que a grande maioria tem conseguido. Depois que nós conversamos com os diretores, isso se tornou mais flexível. No início eles estavam mais resistentes.
Não houve diálogo com o professor	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns CMEIs não conseguiram esse diálogo, porque os pedagogos entenderam que comprometia muito o planejamento [...]. - O meu, a grande maioria deles, eles não foram consultados quanto à organização do horário do planejamento, do horário né? Mas também não viam problema na forma como o horário tinha sido organizado, não teve muita consideração.

Fonte: Elaboração própria.

A importância dessa questão está circunscrita a uma preocupação que extrapola apenas uma necessidade organizacional, envolvendo também a esfera pedagógica:

Nessa questão dos 20 minutos, em CMEIs que têm menos salas, de seis a oito salas, você garante não só ao professor o horário de descanso nesse período, mas também a qualidade do trabalho oferecido às crianças, porque, dessa forma, os professores de Arte e Educação Física não têm que levar as crianças para o lanche e para o jantar, então, o pedagogo tem como organizar o horário (ASSESSORA).

De fato, pensar a organização do espaço impactando a melhoria da qualidade do trabalho com a criança deve ser uma preocupação constante em um espaço no qual o cuidar e o educar precisam ser tratados de forma indissociável. Contudo, acreditamos que a organização espaço/tempo, apesar de estar em constante discussão e estruturação na educação infantil, devem operar em uma lógica diversa ao que acontece no modelo escolar, considerando as peculiaridades desta etapa de ensino.

Diante do exposto, indagamos, como o espaço/tempo tem sido considerado na rotina do especialista neste contexto educacional? Como os professores especialistas lidam com as tensões em seu cotidiano de ensino quando não são contemplados por uma organização que favoreça sua prática pedagógica? Como elaboram estratégias interventivas para superar problemas decorrentes da rotina desse contexto de atuação, por exemplo, a interrupção de sua intervenção com as crianças para atender ao horário de lanche ou almoço? Essas problematizações contribuem para refletir a própria particularidade com que os saberes docentes se deparam em cada realidade de ensino. Perspectivas para superar alguns impasses da esfera organizacional e pedagógica podem estar centradas em iniciativas administrativo-pedagógicas dos CMEIs para a ampliação de espaços de discussão coletivos nas unidades de ensino, focando especialmente esse quesito e os impactos na prática pedagógica.

Esse também foi um enfrentamento presente na dinâmica de inserção da Educação Física na educação infantil na rede de Vitória, constatada no estudo de Anjos (2009, p. 90). A autora indica, em suas análises, que os planejamentos dos professores de Educação Física foram impactados pela rotina dos CMEIs. Para a autora, uma via de superação seria “[...] o apoio dos outros profissionais da educação infantil, em prol da busca pela qualidade no cuidar e educar”.

Em síntese, os dados apontam que esforços têm sido mobilizados a fim de compor uma configuração mais próxima à realidade dos CMEIs, incluindo os profissionais de Educação Física e Arte. Reforçamos a necessidade de ampliar estes

espaços de diálogo nos estabelecimentos de ensino infantil que ainda não contemplam essa realidade, por via da intervenção do assessoramento pedagógico.

O segundo tópico originário do roteiro colocou em debate a percepção do professor especialista sobre como se sentiu quanto à sua inserção e adaptação no CMEI. Foi acolhido?

Os relatos que seguem na fala das assessoras incidem muito mais sobre o tópico 3 do roteiro, que indagou ao professor se ele percebe a valorização de suas aulas pelos profissionais da escola (Quadro 3).

Quadro 3 — Acolhida e valorização dos especialistas na inserção da Educação Física nos CMEIs

Categorias	Excertos de fala das assessoras
Sensação de ocupar um lugar secundário no CMEI	<p>- [...] acho que todo mundo escutou um pouquinho infelizmente uma compreensão de dizer que eles são vistos ainda como um PL dentro da escola. Isso acredito que você também vivenciou essa sensação. Tipo assim, quando eles faltam, a única preocupação do outro profissional é de que não vai ter o PL.</p>
Conquistaram um olhar positivo	<p>- Quando eles percebiam que não tinha uma compreensão do que eles estavam desenvolvendo, eles pediam espaço para dialogar com os professores naquele momento da progressão ali, né?</p> <p>- Nós temos alguns exemplos [de especialistas] que até produziram um texto com os professores [regentes]. Inclusive ele organizava a progressão da escola. Naquele ano, ele organizou todo o processo de progressão da escola, trazendo sempre elementos da Educação Física.</p> <p>- Em alguns CMEIs, eles não estavam se sentindo valorizados. Eram mesmo PL. Eu percebi isso em algumas falas e agora não mais, porque houve conquista.</p> <p>- [...] o profissional que entrou mesmo nesse processo, ele participou do planejamento, buscou se envolver com os projetos que estavam sendo trabalhados dentro da escola, porque acontece de chegar e tem profissional que não sabe qual projeto está sendo trabalhado na escola, aquele Projeto Institucional, né?</p>
Valorização atrelada à prática que o professor desenvolve no CMEI	<p>- Então, a diferença vai ser realmente na forma como esse profissional vai levar com todas as particularidades, as competências que o curso dessas áreas oferece para ele, que é onde vai trazer o diferencial [...].</p> <p>- Depende de como também esse profissional chega na unidade de ensino, como ele quer ser parceiro do professor regente em prol do trabalho com as crianças. Então eu vejo, nos meus assessoramentos, que onde esse profissional é parceiro, ele quer se envolver e o professor dá essa abertura, ele cava isso. Aí sim, tem um bom trabalho.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Fundamentamos as discussões provenientes das informações sistematizadas no Quadro 3 por via de um argumento levantado por uma assessora que nos chamou a atenção em especial. Segundo ela, quando alguns professores questionam o fato de serem reconhecidos como PL por seus pares, ela orienta que não devem se contentar com essa visão; no entanto, eles devem ter ciência de que um dos motivos de sua inserção nesse contexto foi também para atender a essa demanda:

[...] eu falo assim que nunca aceitem isso. Eu não sou só PL, ou eu sou só professor de Arte e Educação Física, não. Vocês são também. Então, assim, é entender o lado do outro quando ele cobra também, mas quem vai trazer reconhecimento e legitimidade ao trabalho é o próprio trabalho, a própria proposta construída e apresentada, porque, muitas vezes, trabalhou tão isoladamente que às vezes quer que o outro reconheça um trabalho que não é dado legitimidade [...]. Porque, tem profissionais que buscaram esse momento, levaram, apresentaram e viram como foram reconhecidos nestes espaços, e hoje não são vistos mais como PL (ASSESSORA).

Essa visão foi complementada pela gerente:

[...] porque eu acho assim, a pessoa que mais legitima a sua prática é o professor, porque você estar com as crianças e as crianças gostam de estar com você é o seu trabalho. Isso passa para a família e aí começa a contagiar. E aí teve os dois lados: professores que se sentiram bem acolhidos e professores que tiveram resistência. Assim nesse sentido né? Mas muitos o quê? Não se acomodaram. Muitos a gente percebeu que foram, que sentaram com os professores, participaram da reunião de pais, apresentaram qual era sua proposta, então isso foi muito legal (GERENTE de Educação Infantil de Serra).

Ao que parece, tais argumentos, juntamente com os dados do Quadro 3, evidenciam que a valorização do profissional de Educação Física nas unidades de ensino infantil está atrelada a ações e práticas que desenvolvem, avaliadas como positivas, principalmente quando em articulação com a proposta pedagógica do CMEI.

Essa é apenas uma das diversas tensões e conflitos que permeiam a entrada de especialistas na dinâmica do ensino infantil, identificada em estudos que problematizam essa questão (SAYÃO, 1996, 1999; AYOUB, 2001, 2005; KRAMER, 2003, LIMA et al., 2007; ANJOS, 2009; MELLO et al., 2012). Especialmente nos estudos de Mello et al. (2012), aparecem indícios de que a comunidade escolar reconhece a Educação Física desempenhando um papel de “planejamento” na

dinâmica de ensino, ainda que as práticas pedagógicas do professor sejam consistentes e articuladas à proposta pedagógica do CMEI. Preocupa-nos o quanto tal perspectiva pode reforçar, no contexto estudado, essa concepção de olhar ou conceber a Educação Física como momento de descanso e/ou planejamento. Em contrapartida, autores acreditam que as concepções de ensino presentes em cada profissional e em suas práticas cotidianas é o que fragmenta ou integra as ações pedagógicas na educação infantil (AYOUB, 2005; LIMA et al., 2007). Uma das falas da gerente do município avança nesse sentido:

Porque, na verdade, a educação infantil tem essa especificidade né? A Arte e a atividade física ela é presente na educação infantil independente de ter o professor de Arte ou de Educação Física [...]. Então a diferença vai ser realmente na forma como esse profissional vai levar, com todas as particularidades, as competências que o curso dessas áreas oferece para ele, que é onde vai trazer o diferencial, porque a atividade ela já acontece na educação infantil, ela faz parte da educação infantil, a Arte e o trabalho com o corpo da criança o tempo todo (GERENTE de Educação Infantil de Serra).

Concordamos que, em qualquer área de formação, o profissional é o grande articulador de suas intervenções, contudo a narrativa apresenta uma concepção de Educação Física proveniente de outro lugar e olhar, por conseguinte, diversa da que acreditamos. Defendemos que a presença do especialista no ambiente infantil, quer de Arte, quer de Educação Física, imprime uma configuração específica ao espaço educacional em conexão com o modo de produção e significação dos saberes característicos de cada docente e das especificidades que cada área de conhecimento representa. Essas considerações movem uma gama de reflexões que perpassam pela discussão do próprio papel que a Educação Física desempenha como saber no contexto escolar. Charlot (2000) advoga que a diferença epistêmica dessa área de conhecimento, em relação às demais, se fundamenta primordialmente no saber que lhe compete. Compreendemos, assim como o autor, que a Educação Física lida com a relação do “saber-domínio”, que prioriza a dimensão do saber-fazer em harmonia “corpo-mente”. Além disso, não exime que outras figuras do aprender sejam priorizadas em seu contexto de ensino, como os saberes relacionais, que compreendem as interações pessoais, e os saberes objetivos, que se referem aos diferentes aspectos conceituais presentes na realidade.

Essa lógica subverte uma ordem historicamente construída no contexto escolar, lugar em que prevalecem a palavra, a linguagem e outros saberes ditos primordiais em sua dinâmica. Acreditamos que é nesse viés de análise que a Educação Física pode ser reconhecida por sua diferença, no sentido de que não a descaracteriza ou inferioriza, mas evidencia suas potencialidades em relação à esfera de atuação que abrange.

Dando seguimento ao roteiro das entrevistas, contemplamos a quarta questão lançada para os professores: como está organizado seu planejamento com o(a) pedagogo(a) e com os(as) professores(as) regulares? Há momentos para trocas pedagógicas? A gerente de Educação Física iniciou a discussão, esclarecendo o objetivo dessa questão:

[...] no CMEI, Rosi, as crianças, por saírem às 11hs e à tarde às 5hs, tem aquela uma hora de horário de planejamento né? Como os professores de Arte e Educação Física têm quatro aulas, ele tem o horário de 10h20min até 12h. Então, assim, como está se constituindo o seu projeto, na questão do planejamento integrado com os outros professores? Saber como está se constituindo essa interlocução com os outros e até mesmo com o pedagogo, se ele também está acompanhando esse processo de planejamento, esse foi o principal objetivo dessa questão (GERENTE de Educação Infantil de Serra).

As assessoras destacaram, em geral, que existe um vínculo entre esse debate e o anterior, pois, nos locais em que a participação do professor se efetivou de maneira interessada e articulada com a equipe e o projeto de ensino, a fluência do trabalho aconteceu naturalmente:

[...] o profissional que entrou mesmo nesse processo ele participou do planejamento, buscou se envolver com os projetos que estavam sendo trabalhados dentro da escola, porque acontece de chegar e tem profissional que não sabe qual o projeto que está sendo trabalhado na escola, aquele Projeto Institucional, né? (ASSESSORA).

[...] estávamos em um CMEI sexta-feira e aí nós estávamos conversando com alguns professores das salas regulares, e o de Educação Física nem estava presente. O grupo elogiou tanto o professor, a questão de trabalhar equilíbrio, trabalhar lateralidade, trabalhar o movimento e ele nem estava na hora [...]. E nós estávamos tão curiosas que ele começou a falar dos projetos dele [...]. Pelo que a gente percebeu, ele participa do planejamento coletivo, ele sabe o que os professores regentes estão trabalhando, quais os projetos desenvolvidos e ele dá continuidade (ASSESSORA).

A inserção e participação do especialista recém-chegado na dinâmica infantil de Serra parece estar localizada em duas categorias: aqueles que não conseguiram se articular e se integrar ao contexto e os que conseguiram concretizar essa interação de maneira mais efetiva. Nesse caso, a Educação Física parece ocupar um lugar significativo na dinâmica de ensino, quando associada a uma prática sistematizada pelo professor que conferiu visibilidade à disciplina por via da integração e comprometimento por ele desprendido. No entanto, levantamos problematizações a fim de pensar possíveis condições que conferem essa diferença na maneira de o professor se articular no contexto. Uma delas pode ter relação com o modo de inserção da disciplina em Serra, que absorveu uma parcela de docentes atuando com a criança menor por questões de contingência.³⁴ Outra questão que tencionamos neste sentido, confronta o papel da instituição que acolheu esse especialista em sua inserção e como possibilitou condições favoráveis para o professor implantar ou sistematizar um trabalho pedagógico articulado com essa instituição de ensino? São questões que pontuamos, para reforçar o quanto em determinados momentos, apenas a condição individual do professor não consegue se sobrepor a questões mais amplas como a própria política educacional que rege o Município, ou mesmo, questões situadas e peculiares de cada instituição de educação infantil.

Dessa maneira, não se pode atribuir falta de comprometimento a esse profissional. Importa, com isso, evidenciar em que medida o assessoramento consegue mediar essas relações e estreitar as vias de integração dentro da dinâmica dos CMEIs. Da mesma forma, pensar na possibilidade de inserir especialistas na dinâmica do assessoramento poderia contribuir com tais demandas que muitas vezes sobrecarregam e extrapolam o âmbito de atuação do atual assessoramento pedagógico. São questões que lançam uma luz para pensar caminhos de superação de lacunas presentes nesse espaço, em grande medida por sua recente inserção, mas algumas vezes por uma visão cultural que ainda concebe a Educação Física como um apoio, como uma continuidade ou um reforço do que está sendo trabalhado na sala de aula pela professora regente.

Assim, defendemos a participação efetiva da Educação Física dialogando e interagindo com a proposta de ensino mediante linguagens peculiares dessa

³⁴ Ver pesquisa de Jesus (2014).

disciplina. Dessa maneira, o professor, como o grande responsável por mobilizar, produzir e ressignificar saberes, pode encontrar apoio e vias de superação para os enfrentamentos comuns de sua dinâmica de ensino.

O tópico 5 tratou de mapear, junto com os professores, os planos de ação que já haviam sido estabelecidos para as aulas daquele ano (Quadro 4).

Quadro 4 — Plano de Ação dos professores de Educação Física

Categorias	Excertos de fala das assessoras
Fizeram articulação com o Projeto Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Geralmente a gente tem aqui alguns CMEIs que trabalham com Projeto Institucional, nem todos mas a grande maioria, né? Aí o que que ele faz? Alguns tentaram ver o que estava dentro do projeto, aí desenvolveram o projeto a partir daí. - O que eu vi, de modo geral, é que apesar deles se inserirem no Projeto Institucional, eles não perdem a especificidade da Educação Física não, o que eu acho muito bacana. - Então, assim, eles têm essa preocupação da formação que é da Educação Física mesmo. De modo geral, eu, particularmente, percebi muito. Tentam integrar o máximo sem perder as especificidades. - No CMEI Girassol, você vai encontrar professores que estão bem inteirados com toda a equipe, estão participando do projeto Institucional de forma muito integrada.
Trabalharam em parceria com o regente	<ul style="list-style-type: none"> - [...] outros sentaram com os professores, também viram o que eles estavam trabalhando, a maioria acho que foi assim. - Eu não sei como está esse ano no Regional São Lourenço, mas, no ano passado, a gente até tinha chamando a pedagoga pra fazer um relato de experiência. Ela planejou: se o professor estava desenvolvendo um projeto de alimentação, o que ele poderia pensar em termos de colaboração pra dentro desse projeto, então ela montava um projeto complementar a esse da professora.
Trabalharam em parceria com o professor de Arte	<ul style="list-style-type: none"> - Outros construíram projetos específicos em parceria com o professor de Arte. - Isso quer dizer que eles estão integrados, contemplando inclusive os momentos de estudo, né? De acordo com os estudos que estão sendo feitos nas unidades, eles montam os projetos em parceria com Arte ou com as outras professoras também. - Ela fez esse movimento com Arte e Educação Física e ficou muito interessante esse movimento deles lá né? Não tinha assim uma coisa específica [...]. Mas eles trabalhavam realmente de fato com o projeto da sala de aula ou de cada grupo, porque às vezes, Grupo 5 está com um projeto, Grupo 4 com outro, ou todas as turmas trabalham o mesmo projeto.

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 4 demonstra que os professores de Educação Física organizam suas intervenções, priorizando uma cultura ou uma demanda própria do espaço, como por exemplo a inserção nos Projetos Institucionais. Acreditamos que a potência dos projetos/planos de ação desenvolvidos se dá pela articulação que o professor vai mobilizar para produzir um conteúdo de ensino característico da Educação Física dentro de uma proposta maior.

Ampliando nosso foco interpretativo, aqui aparecem diferentes lugares ocupados pela Educação Física nos CMEIs. Por vezes, existe uma indicação de que os professores estão integrados no Projeto Institucional sem perder a especificidade de sua área. Salientamos que essa é a perspectiva que defendemos, ou seja, a Educação Física inserida dentro da proposta pedagógica do CMEI desenvolvendo ações em que os saberes próprios da disciplina possam interagir, dialogar e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada. Em contrapartida, discordamos de uma participação restrita ao mero apoio ou reforço de conteúdo e/ou projetos desenvolvidos pelas regentes. Por fim, salientamos uma indicação de trabalho colaborativo que tem proporcionado visibilidade à área, por meio da parceria entre os especialistas de Educação Física e de Arte, evidenciado nos recorrentes apontamentos das assessoras:

Essa parte onde tem a integração entre Educação Física e Arte são os lugares mais potentes que a gente tem. Muito bom, muito bom mesmo (ASSESSORA).

Eu quero ressaltar aqui também que, na hora de compor alguns materiais, eles fizeram parceria com a professora de Arte. Nós chegamos em um CMEI e eles recuperaram [o material]. Tinham uns arcos que iam ser jogados fora. Aí o professor olhou e falou: 'Não, vou pegar isso aqui de volta'. Aí pegou e trouxe, sentou com a professora de Arte e pensamos: 'O que a gente pode fazer?' (ASSESSORA).

[...] porque nós estamos indo nos CMEIs e a gente vê a integração do professor de Educação Física com o de Arte. Eu vejo que é fundamental essa integração e eu vejo o quê? Essa inserção é fundamental para as crianças (ASSESSORA).

São indícios de que essa é uma prática a ser encorajada dentro dos CMEIs, pois, além de fortalecer o trabalho com a criança menor, aponta uma possibilidade de superar uma visão reducionista comumente vivenciada por ambas as áreas de conhecimento. Além disso, esta articulação entre os especialistas evidencia fontes de saberes potentes que os professores mobilizam em suas práticas de intervenção.

Procuramos nos aprofundar nessa questão, na discussão dos dados, no Capítulo 5, quando as narrativas dos professores entrevistados permitem retomar e reforçar esse diálogo.

A sexta questão foi indagar aos professores acerca dos recursos materiais, se têm atendido as suas expectativas em relação aos materiais disponíveis para a Educação Física:

Eles colocam um sim, mas depois eles colocam ressalvas, porque, primeiro, o espaço é descoberto. [Precisam de] uma sala para guardar material, um espaço com grama. E o que aconteceu? Alguns diretores investiram um pouco mais na Educação Física, eles compraram alguns materiais: cone, bambolê, esses materiais que são o mínimo para a Educação Física (ASSESSORA).

É que, na verdade, Rosi, o custo do aluno precisa avançar, né? Aí entra a questão do financiamento, do valor que cada escola recebe e aí, assim, eu observo aqui que, quando o professor apresenta uma proposta de trabalho, os diretores estão comprando os materiais, sim. Não tudo que pede né? Porque também o diretor tem que administrar a escola toda, mas na medida do possível, a maioria está sendo atendida nesse sentido. Não 100%, mas, na medida do possível (GERENTE de Educação Infantil de Serra).

A interpretação dessa questão transita por problemáticas que abrangem uma esfera maior, ou seja, a própria precarização do ensino público que agrega, entre outras demandas, as condições estruturais e materiais, a desvalorização profissional. Esses temas estreitam-se para um debate que é próprio da Educação Física, à qual não são garantidas condições mínimas de trabalho em relação ao espaço físico. No caso dos CMEIs, representado pela implantação de uma “sala de movimento”, realidade ainda muito distante.

Da mesma forma, os materiais disponibilizados para a Educação Física ficam secundarizados em detrimento à demanda dos demais materiais pedagógicos considerados de maior relevância para o ambiente escolar, indicando a necessidade de o professor buscar alternativas:

E foi interessante perceber, assim, que, apesar da falta desse material, que talvez eles [os especialistas de Educação Física] chamem até de material específico, eles não se engessaram né? A grande maioria, eles construíram brinquedos de sucata. Eles fizeram demarcação de quadra nos espaços das escolas onde há possibilidade. A gente viu no Moranguinho que foi feito um espaço parecendo uma quadra e a professora trabalha mesmo com eles essa questão dos jogos. Até fizeram copinha no período da copa e a gente viu esse movimento

também da copinha no Alaíde. Teve uma outra apresentação também da abertura da copa (ASSESSORA).

Nesse vídeo que esse professor mostrou para gente.... Aí vem aquela fala que eu disse, o professor ele tem que se integrar, ele tem que se virar, aí a gente percebeu que eles estão potencializando o trabalho deles mediante os recursos que eles estão tendo. Que são poucos? São. Mas eles não estão deixando de fazer (ASSESSORA).

Nesse caso, a estratégia do professor em criar materiais, atrelada a uma questão de ampliar o repertório das aulas ou das demandas pedagógicas planejadas anteriormente, pode realmente ser uma potência. No entanto, se a sua criação/construção estiver condicionada a uma necessidade que impossibilita outra forma de ensino, observa-se aí uma redução da Educação Física mais uma vez dentro da dinâmica de ensino.

Portanto, salientamos que os espaços e os materiais, quando pensados na perspectiva dos especialistas que ali inseridos empreendem o trabalho pedagógico junto às crianças, podem contribuir para a garantia de práticas de ensino muito mais condizentes com as necessidades do cotidiano infantil, pois impactam a amplitude de conhecimentos e saberes que os professores são capazes de mobilizar e produzir nesse espaço.

Em relação ao sétimo e último tópico, os professores tiveram a oportunidade de apontar sugestões para a melhoria pedagógica das aulas de Educação Física. Em síntese, reforçam as demandas por melhorias estruturais e materiais que, segundo eles, influenciam a qualificação de sua prática pedagógica. Uma assessora leu duas colocações de professores:

Considero relevante a existência de um espaço coberto para a realização das aulas. Um espaço gramado ou com areia também seria interessante para aprimorar diferentes vivências dos alunos (ASSESSORA, relatando a colocação de um professor de Educação Física).

O espaço físico poderia ser melhor, pois o piso, por exemplo, não favorece a movimentação das crianças. O trabalho pedagógico tem fluído bem neste CMEI (ASSESSORA, relatando a colocação de um professor de Educação Física).

Outras solicitações que se manifestaram no relato dos professores foram: “Os espaços físicos cobertos sempre aparecem” (ASSESSORA); “Circuito acolchoado, sala de movimento, tatame” (GERENTE de Educação Infantil de Serra).

Esses são dados que dialogam com as discussões já contempladas e reforçam que iniciativas político-administrativas precisam ser pensadas, principalmente por acreditar que essa é uma via para qualificar as práticas dos especialistas, bem como valorizar a profissão no âmbito do magistério.

Tais achados corroboram os de Anjos (2009) que, ao se confrontar com essa tensão, dialoga com o MEC/SEF, para quem os problemas de espaços acontecem por uma questão de discriminação ou desinteresse, indicando que o lugar ocupado pela Educação Física é secundário, devido às práticas pedagógicas que desenvolve.

Para Richter (2005, p. 62), não existem espaços culturalmente caracterizados como propícios para a intervenção da Educação Física na educação infantil e, como não são legalmente exigidos e não há subsídios ou critérios que ordenem sua instituição, “[...] fortifica-se a posição secundária, o ‘esquecimento’ da área; ou, ainda, ganha reforço sua condição de ‘apêndice’ junto aos demais campos do saber”. A autora complementa que a ausência de espaços legítimos para atender à criança nas aulas de Educação Física leva à busca de alternativas que podem limitar a vivência corporal das crianças.

Demonstra, também, que algumas reivindicações dos professores, como **sala movimento, circuito acolchoado, tatames**, podem indicar que eles dominam uma gama de saberes e conhecimentos que não estão sendo materializados no cotidiano de suas práticas pelas limitações das condições de trabalho que lhe são oferecidas. Ou seja, reforçamos que tanto os espaços como o acervo de material pedagógico ampliado são importantes vetores que podem limitar ou potencializar a mobilização e produção de saberes no contexto estudado.

Para finalizar, uma assessora pediu para relatar uma síntese de sua impressão sobre essa experiência no campo:

[...] fazendo, assim, um resumo enquanto assessora: Nós iniciamos, até porque tinha uma lei a ser cumprida, por isso que foi iniciado. [...] nós contratamos o professor Nelsinho, que deu, no primeiro momento, formação para esses professores para que eles tivessem um pouquinho de conhecimento de como era trabalhar com a educação infantil. Aí, como eu falei, foi assim o início, então o início ele sempre tem expectativas, mas, que no decorrer, essas expectativas acabam e a gente vê as possibilidades. Então, o que eu vejo hoje na Educação Física são as marcas nas mostras culturais e eu vejo avanço (ASSESSORA).

Outras falas caminham no sentido positivo de reconhecer demandas características da Educação Física como requisito para potencializar o trabalho pedagógico:

Eu penso que, para os próximos CMEIs, eu acho que isso é uma coisa que a gerente tem de conversar até com a Secretaria de Obras, porque eu penso que está faltando espaço para esses profissionais. Além da quadra como eles citam, acho que está faltando uma sala para eles guardarem os materiais, uma sala para Arte, com pia [...] uma sala de movimento, um espaço coberto (ASSESSORA).

Tem a questão da valorização do profissional mesmo, né? Da condição de trabalho mesmo (ASSESSORA).

Mas eu acho, Rosi, que foi um ganho para a educação infantil, sim, e que só tem mesmo assim a avançar, entendeu? Eu estou achando muito bacana, principalmente quando a gente vê nessas MACCs essas potências que têm acontecido, o antes e o depois dá pra gente perceber (ASSESSORA).

Esses apontamentos finais denotam diferentes percepções das assessoras em relação à implantação das disciplinas Arte e Educação Física na educação infantil de Serra. Mais uma vez, representam um olhar na perspectiva de uma formação e um lugar que são diversos aos nossos e, apesar de, em alguns momentos, reproduzirem uma visão que culturalmente se construiu acerca da Educação Física na escola, muitos indícios também se aproximam das demandas que essa área de conhecimento se propõe a construir no espaço educativo. Ressaltamos a preocupação das assessoras e da gerente com a necessidade de garantir espaços e materiais propícios à atuação dos especialistas tanto de Arte como de Educação Física como justificativa para a própria qualificação do trabalho e valorização do profissional que atua nesse espaço.

Acessar essas informações possibilitou-nos muito mais que mapear o panorama acerca da inserção das disciplinas Educação Física e Arte no contexto de Serra. Foi possível perceber, por via dos relatos das assessoras e da gerente de educação infantil, o lugar que ocupa a Educação Física na dinâmica dos CMEIs, visivelmente atrelado às práticas que tais profissionais desenvolvem nesse espaço e o quanto determinadas condições desse diagnóstico podem influenciar a própria intervenção do profissional de Educação Física ali inserido.

Nesse sentido, surgem algumas reflexões, por exemplo: como se dá o assessoramento com os especialistas dentro da rotina pedagógica das assessoras e

como isso influencia, auxilia e/ou interfere nas práticas de intervenção dos professores de Educação Física e de Arte nos CMEIs? Ou, ainda, o que significa não ter assessores especialistas dessas áreas para contribuir pontualmente com o trabalho dos profissionais no contexto infantil? Questões que, de certa forma, impactam também as estratégias de ensino e os saberes que os professores mobilizam no cotidiano de suas intervenções. Talvez essas sejam problematizações a serem ampliadas em outros momentos de pesquisa, mas neste momento, contribuem para elaborar uma compreensão de como o trabalho de assessoramento é relevante para a dinâmica do CMEI e o quanto pode ser potencializado, se pensado pela especificidade das áreas de conhecimento que transitam por esse espaço educacional.

Em síntese, acreditamos que esse assessoramento específico foi uma ação positiva que se propôs a ouvir o professor, recém-chegado em um contexto diverso ao que ele estava inserido até o momento. É preciso, no entanto, ampliar a iniciativa e unir esforços, juntamente com a Secretaria de Educação do Município, para concretizar ações que foram diagnosticadas como necessárias neste mapeamento: espaços de intervenção apropriados para a especialidade de Educação Física e de Arte; ampliação de materiais pedagógicos específicos; estratégias de formação continuada interna para reforçar as possibilidades de ações colaborativas entre especialistas de Arte e de Educação Física e especialistas com regentes. Concordamos com Ayoub (200, p. 53) quando destaca que inserir e integrar a Educação Física em um espaço educacional depende de ações que envolvam o âmbito legal, “[...] mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização”.

O esforço agora é ouvir mais uma vez esse professor especialista, com o objetivo de identificar e analisar, dentro dessa conjuntura, quais saberes ele mobiliza para organizar sua prática pedagógica cotidianamente. Para isso, será empreendida, no próximo capítulo, uma revisão de literatura que pretende dialogar com esse objetivo.

CAPÍTULO 4

4 OS SABERES DA DOCÊNCIA: REFLEXÕES E PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Contemplamos neste capítulo, o referencial teórico que sustenta o objeto de estudo, bem como a organização do instrumento de produção dos dados. Transitamos inicialmente pelas principais contribuições teóricas que têm fundamentado o campo da formação de professores, aglutinando discussões emergentes da profissionalização do ensino que se destinam a compreender quais saberes os professores precisam dominar para ensinar e como se processam essas relações no âmbito do ensino. Agregamos, posteriormente, o conhecimento pedagógico do conteúdo como uma categoria complementar a ser discutida nessa temática.

4.1 SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tomando como base o campo da formação de professores, colocamos em evidência a discussão que contempla as principais matrizes teóricas que embasam hoje a temática dos saberes docentes. Assim, na primeira indagação, tendo em vista compreender quais saberes os professores mobilizam na constituição de suas práticas cotidianas, estão os desdobramentos a elas inerentes: como se processam as relações entre esses saberes? Como eles se integram? Existem saberes conectados às especificidades do contexto estudado, ou seja, do âmbito infantil?

Essas são questões norteadoras sobre as quais pretendemos discorrer ao longo do debate e que constituem o pano de fundo para fomentar as discussões do primeiro objetivo deste estudo.³⁵ Dessa forma, pensar sobre os saberes docentes sugere estabelecer uma relação direta com o processo formativo dos professores e sua constituição, também em interface com os saberes sociais.³⁶

³⁵ Identificar os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física na constituição de sua prática pedagógica na educação infantil de Serra/ES.

³⁶ Saberes sociais são definidos por Tardif (2014) como o conjunto de saberes que dispõe uma sociedade. Para o autor, o saber é socialmente construído, uma vez que é partilhado por um grupo de agentes que possuem uma formação em comum, inseridos em uma mesma organização de trabalho. Os saberes da docência não são definidos apenas pelo viés social, todavia são situados na interface entre o individual e o social. Em sua perspectiva, o saber docente está a serviço do trabalho.

O reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente é impulsionado a partir da discussão sobre a profissionalização do ensino iniciado na década de 80.³⁷ Da mesma forma, determinar quais saberes estão na base do conhecimento profissional do professor tem ganhado destaque nas investigações nos últimos anos e o tema que discute esses saberes tem sido alvo crescente de estudos, diversificando e ampliando as discussões desse campo de pesquisa.

Na perspectiva de matrizes diversas, o que parece ser consenso em relação aos saberes docentes é a valorização da prática cotidiana como lugar de sua construção, permanecendo o desafio de pensar nas relações que o professor estabelece com eles, considerando que, na ação prática, saberes de diferentes ordens são mobilizados pelo docente (LELIS, 2001).

Será realizada uma breve incursão pelas principais abordagens que têm sustentado as pesquisas no campo dos saberes docentes, tomando-se como referência os estudos de Gauthier e outros (1998), Schön (2000) e Pimenta (2002). Com Tardif (2014), serão aprofundadas as discussões para dar suporte ao referencial teórico, bem como a construção do instrumento de produção dos dados da pesquisa será baseada em sua tipologia.³⁸

O artigo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), intitulado “Esboço de uma problemática do saber docente”, foi um dos estudos que impulsionaram a pesquisa sobre os saberes docentes em nossa realidade.³⁹ Atualmente, esse artigo foi renomeado para “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” e, apresentando algumas alterações e avanços, compõe o primeiro capítulo da obra de Maurice Tardif (2014). Tais contribuições se destacam por sistematizar conhecimentos precursores nos estudos sobre os saberes docentes em nossa realidade, os quais serão contemplados posteriormente quando serão discutidas as ideias desse autor.

Gauthier e outros (1998) se posicionam sobre a importância de conhecer os elementos da base profissional do professor, a fim de que isso possa influenciar

³⁷ Ver Tardif (2000).

³⁸ Ver APÊNDICE C — Roteiro para Entrevista com os Professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES.

³⁹ Este capítulo foi publicado inicialmente em: TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 1, n.4, p. 215-233, 1991.

positivamente o exercício da docência. Os autores originam suas discussões a partir de uma crítica ao que consideram dois obstáculos fundamentais que se interpõem ao ensino e geram o que denominam de “Um ofício sem saberes” (p. 20) e um “Saberes sem ofício” (p. 25). O primeiro é fruto da própria atividade docente, pois, quando o professor é confinado em uma sala de aula, o exercício da docência ocorre sem revelar os saberes a ela inerentes, ficando aprisionados na escola. Nessa proposição, cabe ao senso comum produzir as ideias de quais seriam esses saberes necessários para o ensino e que acabam por afirmar um “[...] enorme erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (p. 20). Esses saberes ou pré-requisitos ditados pelo senso comum aparecem no texto de Gauthier e outros (1998), apontando para a ideia de que, para saber ensinar, basta conhecer o conteúdo ou, da mesma forma, ter talento, bom senso, seguir a intuição ou, simplesmente, ter experiência e/ou cultura. No entanto, essas premissas podem estar presentes em outras profissões e, além disso, nenhuma delas abrange a complexidade que submerge na ação prática de um professor. Nessa concepção, a docência seria um “ofício sem saberes”. Tais entendimentos, segundo os autores, prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo que o saber do ofício se desenvolva sobre si mesmo.

Ao mesmo tempo, com a intenção de determinar cientificamente os saberes que estão imbricados no ato de ensinar, Gauthier e outros (1998) destacam outra situação desfavorável que é produzida e em nada contribui para a efetivação de um saber condizente com as especificidades da docência. Na tentativa de transformar a pedagogia em uma ciência aplicada, o fato de ensinar deveria estar ancorado sempre em determinadas concepções pedagógicas, como a behaviorista, ou inspirado na psicologia humana ou na tradição piagetiana. No entanto, “[...] esses saberes não se dirigiam ao professor real, cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula, mas a uma espécie de professor formal, fictício, que atua num contexto idealizado, unidimensional, em que todas as variáveis são controladas” (GAUTHIER et al, 1998, p. 26). Esses seriam os denominados “saberes sem ofício”.

Portanto, de um ofício sem saberes aos saberes sem ofício, os autores defendem a ideia de um “Ofício feito de saberes” (p. 28). Essa posição indica, como possibilidade para a profissionalização, algo semelhante ao que aparece nos estudos de Maurice Tardif, em que a mobilização de uma gama de saberes, realizada pelo professor, em suas demandas cotidianas, forma uma espécie de reservatório a que o docente recorre à medida que precisa responder às situações concretas de ensino.

Em suma, acreditam na ideia de um saber que sempre deriva de requisitos da racionalidade, mas foge às exigências da rigidez das ciências naturais. “O saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico” (GAUTHIER et al, 1998 p. 337). O saber é fruto de uma produção social, podendo ser reavaliado, refutado e revisto, e o professor, como parte central desse processo, não é um mero aplicador de saberes que provêm de outros, mas, sim, produz e constrói determinados saberes, à proporção que é confrontado em suas ações cotidianas. A propósito, nossa temática de estudo está centrada na perspectiva dos saberes que os professores de Educação Física na educação infantil de Serra mobilizam, produzem e ressignificam quando confrontados cotidianamente com as demandas nesse contexto peculiar de ensino.

É importante ressaltar, ainda, que as pesquisas sobre os saberes docentes foram e ainda são influenciadas pela perspectiva do *reflexivismo* ou do *professor reflexivo*, de Donal Schön (1992, 2000), que opera uma crítica à racionalidade técnica⁴⁰, ou seja, à utilização de conceitos teóricos desvinculados das situações concretas de ensino. Contrariamente, o autor acredita que, na complexidade multifacetada que envolve o ato de ensinar, o professor é condicionado a mobilizar a racionalidade prática muito mais que a científica, no intuito de lidar com as dimensões emocionais, afetivas e sociais do contexto. Com os conceitos de conhecimento da ação e de reflexão na ação, o autor propõe uma nova epistemologia da prática, em que o conhecimento da ação é espontâneo, tácito e se relaciona com o saber-fazer. Sendo assim, a reflexão é utilizada quando situações atípicas são produzidas pela ação e o conhecimento da ação é insuficiente para dar conta de responder às demandas postas. Destaca três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.⁴¹

Em termos práticos, no âmbito educacional, a ação pedagógica exige do professor práticas reflexivas para responder às diferentes demandas do ensino em suas singularidades e, para tal, o professor não recorre apenas aos saberes

⁴⁰ No modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de rigorosas teorias e técnicas científicas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

⁴¹ A reflexão sobre a ação consiste em pensar retrospectivamente sobre o que foi feito, almejando descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão-na-ação consiste em refletir sobre o meio da ação, sem interrompê-la. O pensamento conduz a dar nova forma ao que se está fazendo e no momento em que se está fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Já a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, dessa forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia (SCHÖN, 2000).

provenientes da experiência docente, mas também a uma amplitude de saberes que são construídos em todo o processo de formação profissional.

Outro estudo com destaque nessa temática foi desenvolvido por Pimenta (2002), que se dedica a compreender aspectos relacionados com os saberes docentes pelo viés da identidade profissional do professor. Ao desenvolver pesquisas com foco na formação inicial e contínua de professores, lança, como entraves, na questão da formação inicial, o fato de serem implantados currículos formais distantes das realidades das escolas, o que dificulta as ações do educador no momento de lidar com as situações concretas. Coloca, como desafio para a formação inicial, que as licenciaturas podem atribuir para si a tarefa de desenvolver, com os futuros professores, “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p.18).

De acordo com a autora, na formação continuada, as iniciativas que priorizam atualizações de conteúdo têm se mostrado pouco eficientes para alterar ou potencializar a prática docente. Posto isso, ações que caminham de forma divergente às reais demandas educacionais são destacadas por essa autora como insuficientes para contribuir com o processo de formação e identidade profissional do docente, bem como com suas relações com os saberes necessários à docência.

As contribuições de Pimenta (2002) se empenham em ressignificar o processo formativo dos professores, ao pensar no desenvolvimento de uma atitude investigativa. Nesse contexto, a prática e a experiência escolar durante a formação inicial desempenham papel fundamental no processo de constituição da identidade e dos saberes docentes, com o suporte das teorias da educação e da didática. Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, a autora enfatiza, como necessários ao ensino, três tipos de saberes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os enfoques que caracterizam os autores mencionados dialogam quando valorizam a formação teórica e pedagógica para a construção dos saberes docentes e concebem a experiência e a prática como fonte primordial de conhecimentos em um processo de construção contínuo. Dessa maneira, os estudos sobre os saberes e a formação acabam por delimitar um novo campo investigativo, denominado de

epistemologia da prática profissional,⁴² definida por Tardif (2000, p. 6) como o “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Por isso, intencionam elucidar e apreender, na rotina dos professores, de que forma os saberes profissionais são integrados efetivamente em suas tarefas cotidianas e como eles os incorporam, utilizam, ressignificam, produzem, validam, transformam e abandonam, em função das contingências que circunscrevem a complexidade e a singularidade do espaço educacional.

Aprofundamos as discussões, nos estudos de Tardif, principalmente nas publicações de 2000 e 2002,⁴³ por sistematizar um dos principais modelos teóricos que orientam hoje as pesquisas sobre os saberes docentes que formam a base do conhecimento para o ensino. Concordamos com sua perspectiva teórica que compreende a questão dos saberes dos professores de forma indissociável às outras dimensões do ensino e, além disso, com a discussão da temática em uma visão ampla, relacionando o saber docente com as questões sociais e também identitárias do professor. Assim como o autor, compreendemos o termo “saber” como uma noção abrangente que engloba as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, concernentes ao saber-fazer e ao saber-ser.

Tardif (2014) sistematiza em cinco apontamentos a relação intrínseca entre os saberes dos professores e os saberes sociais. Em primeiro lugar, porque é um saber partilhado por um grupo de professores que, coletivamente, imprimem sentido às diferentes ações estabelecidas no trabalho cotidiano. Em segundo lugar, esse saber é social por estar ligado a estruturas sociais em seu vínculo com as universidades, os sindicatos, as associações escolares etc. Em terceiro, por trabalhar com alunos/sujeitos em função de um projeto maior — o de transformar, instruir e educar —, em que a relação com o outro é a base dessa construção. No quarto apontamento, destaca que, assim como demonstra, por exemplo, a história das disciplinas escolares, os saberes docentes evoluem com o tempo e as transformações inerentes a ele, por conseguinte, como são construções sociais, dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura, de seus poderes, das hierarquias etc. Por

⁴² Esse conceito é partilhado por diferentes autores. Ver Gauthier e outros (1998), Schon (1992, 2000), Nóvoa (1992) e Borges (1998).

⁴³ 2002 foi o ano da primeira edição dessa obra. Nesta dissertação, foi utilizada a última versão impressa, em sua 17ª edição, citada no ano de 2014.

fim, o autor salienta que esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional que, por sua vez, sofre incorporações, modificações e adaptações, levando em consideração as fases, os momentos e a trajetória profissional.

Em síntese, “[...] o saber dos professores é profundamente social e é ao mesmo tempo o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam em sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2014, p.15). Em consequência, esses saberes são personalizados, temporais, situados, plurais e heterogêneos, já que são provenientes de uma história de vida e de uma carreira.

De fato, são **personalizados** porque os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais advindos de sua própria personalidade e cultura, expressos em sentimentos e emoções, representados em suas ações cotidianas, também em seu ambiente de trabalho. Aparecem como **temporais** pois são adquiridos por meio do tempo e são provenientes da história de vida pessoal, escolar e pré-profissional. Da mesma forma, são temporais por se desenvolverem ao longo da carreira e, por esse motivo, são utilizados e validados ao longo do percurso profissional. São **situados** quando elaborados em função de um contexto ou de uma situação específica de trabalho. Demandam habilidades e conhecimentos específicos e ganham sentido e validade quando produzidos nas diversas interações de trabalho. Por fim, **são plurais e heterogêneos**, uma vez que são provenientes de diversas fontes e de natureza diferenciada. Os conhecimentos emergem no próprio exercício do trabalho e, a partir das contingências, são mobilizados em função dos objetivos que almejam alcançar. Tardif (2014) classifica os saberes considerando sua origem, aquisição e incorporação à prática profissional (Quadro 5).

Quadro 5 — Os saberes dos professores (continua)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária

Quadro 5 — Os saberes dos professores (conclusão)

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Tardif (2014) evidencia que algumas matrizes geradoras desses saberes estão pontualmente ligadas aos saberes da formação profissional dos professores, ou seja, aos conhecimentos provenientes da formação escolar anterior, bem como da formação para o magistério ou das faculdades ligadas às ciências da educação. São ainda provenientes de saberes disciplinares (originários dos diversos campos de conhecimento de que dispõem a nossa sociedade, integrados nas universidades em forma de disciplinas) e curriculares (correspondem aos discursos, objetivos e métodos de ensino escolares a serem apropriados e aplicados pelos professores ao longo de suas carreiras). Já os saberes experienciais são todos conhecimentos que os professores praticam e produzem.

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 2014, p. 39).

As pesquisas desenvolvidas por Tardif (2014) apontam que os saberes práticos ou experienciais⁴⁴ dos professores constituem os fundamentos de sua competência, ou seja, esse é o saber que alicerça todos os outros, visto que, por meio da prática e das demandas cotidianas, os outros saberes são acessados pelos professores e, por sua vez, avaliados por sua pertinência. É por via da experiência cotidiana que os professores são condicionados a situações transitórias e variáveis que, por sua vez, exigem do profissional certa improvisação advinda de suas habilidades pessoais.

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* [...] se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 49, grifo do autor).

A relação de distanciamento ou exterioridade que o professor estabelece com os saberes curriculares, disciplinares ou pedagógicos amplia e aproxima a relação com os saberes experienciais, uma vez que esses parecem estar de forma mais efetiva sob seu domínio. Por isso, os saberes da experiência aparecem como o núcleo vital do saber docente, pois são formadores dos demais saberes. Concluindo as considerações desse autor, um aspecto que aparece na centralidade das discussões é que, para ensinar, os professores devem mobilizar uma variedade de saberes e conhecimentos, que são reelaborados e ressignificados em cada situação específica de trabalho para dar conta de responder a cada demanda contextual.

Assim, se as caracterizações apresentadas pelos diferentes autores,⁴⁵ a partir de suas pesquisas, lançam luz para a compreensão da epistemologia do ofício docente, nelas buscamos aporte a fim de estreitar as discussões para um contexto

⁴⁴ Esses saberes são definidos por Tardif (2014, p. 48-49), como “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”.

⁴⁵ Tardif, Lessard e Lahaye (1991) Gauthier e outros (1998) Schön (2000) Pimenta (2002) e Tardif (2000, 2014).

menor, a saber, a mobilização e produção dos saberes docentes na perspectiva de professores de Educação Física que atuam na educação infantil.

4.2 O LUGAR DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NA TEMÁTICA DOS SABERES DOCENTES

Por sua vez, ainda no âmbito da formação de professores, outro argumento que ganha destaque na investigação dos saberes dos professores se origina dos estudos pioneiros de Lee S. Shulman (1986, 1987), que consolida a perspectiva do *knowledge base for teaching*, ou “base de conhecimentos para o ensino”, definida como “[...] um conjunto codificado e codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva — assim como um meio para representá-la e comunicá-la” (SHULMAN, 1987, p. 4, tradução nossa). Dentro da base de conhecimentos, destacamos o conhecimento pedagógico do conteúdo como um integrante primordial pela função que desempenha em todo o processo de formação e atuação docente, logo, aprofundado nesta discussão.

Os estudos realizados por Shulman surgem de uma preocupação com a desvalorização do ensino, diagnosticada por meio das iniciativas adotadas pelas políticas de formação de professores nos estados norte-americanos. Segundo o autor, elas operam em um caráter reducionista do conhecimento docente, pois se preocupam apenas com a garantia das atitudes básicas sobre o conhecimento disciplinar do professor, bem como com a presença de determinados tipos de comportamentos em sua atuação docente. O autor salienta que essa forma avaliativa restringe a complexidade e a demanda do ensino, mesmo porque os próprios professores apresentam dificuldade em articular e expressar o que conhecem e como conhecem.

Mediante tal problemática, Shulman (1986, 1987) desenvolve estudos empíricos que caminham no sentido de compreender e analisar como se forma uma base de conhecimentos para o ensino, tendo como foco o processo de ensino-aprendizagem. Conclui que, embora variados e valiosos resultados comecem a aparecer, o viés do ensino não é a única fonte de evidência que pode dar suporte a uma definição da base de conhecimento; ao contrário, essas bases devem ser ampliadas, considerando a amplitude e a riqueza de fontes potenciais e reais que circunscrevem a construção de uma base de conhecimentos para o ensino.

Por isso, o autor sugere que a questão investigativa deveria partir do questionamento: na realidade, é necessário dominar muitos conhecimentos para ensinar? E, desse modo, como adquirir uma extensa riqueza de conhecimentos em um curto tempo atribuído à formação inicial? Esses são entraves que, no decorrer dos textos, o autor esmiúça, tentando apontar alternativas centradas na complexidade que envolve a temática do ensino e da aprendizagem. Outro esforço do autor está na tentativa de categorizar os conhecimentos do professor em uma espécie de ordenamento do saber. São eles:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento didático geral, tendo em conta especialmente os princípios e estratégias gerais de gestão e organização da classe, que transcendem o âmbito do assunto;
- conhecimento do currículo, com especial domínio dos materiais e programas que servem como 'ferramentas para o ofício' do docente;
- conhecimento didático do conteúdo: esse amálgama especial entre conteúdo e pedagogia constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento dos contextos educativos, que abarcam desde o funcionamento do grupo e da classe, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter e cultura das comunidades; e
- conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução nossa).

Partindo dessas categorias, o autor destaca que a pedagogia e o conteúdo devem ser tratados de forma indissociável nos programas de formação de professores. Introduz a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo, que contempla, entre outras categorias, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo (SHULMAN, 1986).

O autor argumenta que existem, pelo menos, quatro principais fontes⁴⁶ que fundamentam a base de conhecimento para o ensino. Frisa a *formação acadêmica na disciplina para ensinar*, de onde emerge a primeira fonte baseada no conhecimento: o conhecimento do conteúdo, ou seja, a compreensão, as habilidades e as disposições a serem adquiridas pelos estudantes em seu processo de ensino. Está

⁴⁶ "1) formação acadêmica na disciplina para ensinar; 2) materiais e contexto do processo educativo institucionalizado (por exemplo, currículos, livros didáticos, organização escolar e de financiamento e estrutura da profissão docente); 3) pesquisa sobre escolaridade, organizações sociais, aprendizagem humana, educação e desenvolvimento e outros fenômenos culturais que influenciam o trabalho dos professores; e 4) a sabedoria da própria prática" (SHULMAN, 1987, p. 8, tradução nossa).

fundamentada em duas bases: a bibliográfica e a dos estudos acumulados em cada uma das disciplinas acadêmicas de cunho histórico e filosófico.

Para Shulman (1987), o professor é um membro de uma comunidade acadêmica, responsável pelo ensino de um “conteúdo específico”, pois um professor é essencialmente professor de um conteúdo, de que deriva toda a sua prática pedagógica. Sugere, ainda, que os profissionais de cada área devem compreender as estruturas da matéria ensinada, bem como os princípios da organização conceitual e os princípios de investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas de cada área: quais ideias e competências são importantes nessa área de conhecimento e como fazer aqueles que geram conhecimento incorporar novas ideias e descartar as defeituosas?

O autor desenvolve ainda uma sequência de sistematizações para se pensar uma reforma na formação de professores que seja condizente com as reais necessidades e demandas da profissão, sinalizando para uma ampliação do tempo de formação inicial, bem como sugere a inserção dos recém-formados em uma espécie de programa de residência com a finalidade de promover a qualificação desse profissional. Além disso, propõe uma revisão na organização e nos conteúdos dos programas de formação, para que o conhecimento didático e o ensino da matéria específica componham o cerne dos currículos de formação de professores.

Finalizamos essa breve síntese acerca das contribuições de Shulman, dialogando com Goes (2014, p. 23, grifo nosso): “A missão de Shulman sempre foi: *to do and perform all things necessary to encourage, uphold and dignify the profession of teaching*, ou seja, fazer e desenvolver tudo que for necessário para encorajar, manter e dignificar a profissão do ensino”.

No Brasil, partindo dessa perspectiva, Marcon (2013) desenvolve um estudo sobre a temática do conhecimento pedagógico do conteúdo, tendo como referência, entre outros autores, o próprio Shulman. Esforçou-se em desenvolver um trabalho com uma fundamentação teórica consistente, percorrendo uma trajetória que se inicia tratando as questões genealógicas da base de conhecimento para o ensino, a definição e a compreensão dos mecanismos de ação do conhecimento pedagógico do conteúdo, e desdobra tais questões para o campo da formação inicial de professores. O diferencial do trabalho, e que particularmente nos interessa, está no desafio proposto pelo autor de aproximar essas temáticas do campo do saber da Educação Física, por meio da produção de um material empírico que analisa a

construção do conhecimento pedagógico do conteúdo de futuros professores de Educação Física na realidade brasileira.

Para Marcon (2013), a proposta de base do conhecimento para o ensino tem contribuído para ampliar o mote reflexivo que baliza hoje as discussões sobre conhecimentos, saberes, habilidades e competências que são indispensáveis para a atuação docente. O autor salienta que essa base se refere a um:

[...] corpo de conhecimentos, concepções e disposições — sobre temas como escola, aluno, professor, ensino, aprendizagem, docência, educação e tantos outros que dizem respeito à profissão docente e à atuação do professor — que é construído em diferentes momentos, contextos e experiências vividas pelo professor nas suas trajetórias pessoal, escolar, acadêmica e profissional (MARCON, 2013, p. 25).

Pensar os componentes da base de conhecimentos para o ensino na Educação Física significa considerar, além das peculiaridades da área, sua característica multifacetada. Nessa proposta, Marcon (2013, p. 44) aponta que determinados conhecimentos são inerentes e específicos às áreas de conhecimento e, dentre tantos conhecimentos próprios à Educação Física, destacam-se aqueles: “Relacionados com as especificidades e diferentes expressões e manifestações do movimento (jogo, luta, dança, ginástica, esporte) [...]”.

Reconhecendo a complexidade que tangencia os debates sobre o ensino e a formação de professores, o autor lembra que uma tentativa de viabilizar a identificação e os esclarecimentos sobre os saberes docentes é justamente criar uma harmonia entre conhecimentos construídos ao longo da vida dos professores e os adquiridos pela formação inicial, colocando em foco a especificidade da área. Esse é o ponto de partida para compreender a origem de alguns desses conhecimentos e a maneira como refletem no seu conhecimento pedagógico do conteúdo, que “[...] tem como função primordial integrar os conhecimentos dos alunos, do conteúdo, pedagógico geral e do contexto, visando à transformação dos conhecimentos do conteúdo em conhecimentos ensináveis e compreensíveis pelos alunos” (MARCON et al., 2010, p. 776).

É importante ressaltar que a estruturação final do constructo de conhecimento pedagógico do conteúdo adotada por Marcon (2013) é fruto de diversas análises de

autores⁴⁷ que, ao longo dos anos, foram remodelando a proposta inicial de Shulman (1986,1987), tratada no início deste subtópico.

Dois componentes parecem centrais entre os que integram a base de conhecimento: o *conhecimento do conteúdo* e o *conhecimento dos alunos*, por compreenderem que a relação indissociável entre eles está estritamente relacionada com a condução de uma prática pedagógica coerente e preocupada com seu destino final, ou seja, a aprendizagem do aluno em qualquer área de conhecimento.

Em primeira instância, para a construção do *conhecimento do conteúdo*, o docente “[...] necessita saber como o conhecimento se constrói e se estrutura, onde está embasado e como se sustenta perante as demais áreas” (MARCON, 2013, p. 46). Está subdividido em duas categorias, uma incide no momento em que o professor aprende (a ser ensinado) e outra na que ele ensina (para ensinar). Ao aprender um conteúdo específico, o professor amplia seu entendimento e aprofunda suas possibilidades interventivas cotidianas, comprometendo-se efetivamente com a qualidade de seu ensino. O passo seguinte determina o modo como o professor deve ensinar e tornar o conhecimento acessível e significativo aos alunos. Para isso, é fundamental

[...] compreender o conteúdo de diferentes maneiras e sob diferentes ângulos, e, em função de seus objetivos [e] do nível de conhecimento de seus alunos, o tornará útil e aplicável em diferentes situações de ensino e aprendizagem, viabilizando seu ensino (MARCON, 2013, p. 46).

Para o autor, essas duas facetas do conhecimento do conteúdo permitem ao professor reconhecer e analisar as principais dificuldades de seu aluno, para conceber planejamentos em sintonia com a sua realidade, além de ampliar as estratégias de intervenção e articular as suas aulas com maior interatividade e entusiasmo.

Em se tratando do *conhecimento do aluno*, essa categoria aparece na literatura sempre vinculada aos conhecimentos que o professor precisa dominar para propor um ensino que atenda às demandas, aos interesses e às particularidades de seus alunos. Dessa forma, nas situações de ensino em sala de aula, “[...] o conhecimento do aluno necessita ser adaptado à especificidade da situação de ensino e

⁴⁷ Para saber mais, consultar Marcon (2013, p. 44-45).

aprendizagem, ou seja, aos interesses e necessidades dos alunos, bem como às demandas da área da matéria” (MARCON, 2013, p. 49).

Aproximando essa análise do objeto deste estudo, podemos fazer uma especulação de que a esfera do *conhecimento do conteúdo*, juntamente com o *conhecimento do aluno* tratada como uma categoria estritamente vinculada e central aos processos de formação inicial nos cursos de Educação Física, poderia contribuir para a superação de lacunas, como a que tem sido abordada na pesquisa.

Os outros dois integrantes, que complementam a pirâmide, são o *conhecimento do contexto* e o *conhecimento pedagógico geral*. O primeiro envolve todas as relações estruturais que permeiam o contexto escolar, desde a organização da sala de aula até as dimensões governamentais, institucionais e políticas que incidem no sistema educacional e, de forma direta ou indireta, podem influenciar o processo de formação dos alunos (MARCON, 2013). O autor desmembra esse contexto em três organizações, passando pelo micro, meso e macro, compreendendo o microcontexto, mais ligado aos modos de relações que se estabelecem na sala de aula com os alunos.

No caso particular da Educação Física, esse conhecimento estaria ligado, por exemplo, à concepção que o aluno possui dos diferentes temas da área, como atividade física, saúde, esportes etc. O mesocontexto articula a concepção pedagógica, epistemológica e avaliativa de sociedade, aluno e mundo ao planejamento e à estratégia a ser utilizada em suas práticas pedagógicas. O conhecimento do macrocontexto se refere à sensibilidade do professor em agregar seu planejamento à realidade em que estão inseridos a escola, os alunos e os familiares, levando em consideração as condições em diferentes esferas de acesso social dessa comunidade.

O segundo, *conhecimento pedagógico geral*, extrapola a dimensão do conhecimento do conteúdo específico e amplia o domínio e controle dos docentes sobre os princípios educacionais, como o planejamento, as estratégias pedagógicas, a organização e gestão das diferentes formas de ensino e aprendizagem. Em síntese, o que se evidencia é a “[...] estreita relação com os fundamentos teórico-metodológicos da atuação docente dos futuros professores, no sentido de lhes oferecer condições de interagir em distintos âmbitos de ensino e aprendizagem [...]” (MARCON, 2013, p. 63).

Na dinâmica da formação inicial ou profissional, a expectativa é que os futuros professores ou os que já atuam possam construir e desenvolver os quatro integrantes mencionados em sua base de conhecimentos para o ensino, como também possam se remeter a eles e materializar suas vivências no contexto de sua realidade docente, por meio da interlocução com aquele que se considera, assim como a literatura consultada, o integrante primordial da base de conhecimentos: o *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Esses quatro elementos que formam a base de conhecimento para o ensino são conceitos que ampliam a compreensão da temática dos saberes docentes e serão articulados nas discussões do capítulo seguinte, quando analisaremos e interpretaremos o material empírico, juntamente com os conceitos operadores da pesquisa, presentes nas contribuições teóricas de Gauthier e outros (1998), Schön (2000), Pimenta (2002) e Tardif (2014).

CAPÍTULO 5

5 OS SABERES DA DOCÊNCIA NO DIÁLOGO COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES

Mais que dissertar sobre os saberes docentes, o desafio que se anuncia para o presente capítulo trata das relações circunscritas nas especificidades de saberes mobilizados e produzidos por professores de Educação Física inseridos no contexto infantil de Serra. Apresentamos a descrição, a análise e a interpretação dos dados produzidos na pesquisa, vislumbrando acrescentar novos elementos centrados na temática dos saberes docentes, uma vez que estarão articuladas a dois contextos específicos: o da Educação Física e o da educação infantil.

Para uma melhor compreensão, organizamos os subtópicos por via dos eixos de análise provenientes do instrumento de produção dos dados e das principais problematizações que lançamos no decorrer das discussões. O primeiro: *A inserção, as orientações pedagógicas/prescritas e as primeiras estratégias de ensino*, expõe um panorama de como se deu a inserção do profissional no contexto da educação infantil de Serra, articulando as motivações para a entrada no contexto, as orientações pedagógicas/prescritas, bem como as primeiras estratégias de ensino que indicam as fontes iniciais de mobilização e produção de saberes nesse contexto. O segundo: *Os saberes dos professores de Educação Física na educação infantil*, pretende responder ao primeiro objetivo de estudo por via da imersão no universo da formação pessoal e profissional dos docentes, mapeando os saberes mobilizados no âmbito de suas práticas pedagógicas cotidianas no contexto infantil de Serra.

5.1 A INSERÇÃO, AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS/PRESCRITAS E AS PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Este primeiro eixo de análise remete a uma reflexão de como o professor colaborador da pesquisa se inseriu no contexto infantil de Serra e quais motivações ou circunstâncias o levaram a conduzir sua carreira docente para o trabalho com a criança pequena. Procuramos diagnosticar as orientações pedagógicas e prescritas

fornechas como suporte a esse professor em seu primeiro momento de entrada no espaço educacional e como isso impactou o âmbito da prática pedagógica docente. Esta última questão impulsionou os primeiros apontamentos sobre o objeto de estudo, ao apresentar indicativos de fontes e saberes aos quais tais professores recorrem para suprir suas demandas cotidianas.

5.1.1 A motivação para a inserção na educação infantil

Compreender os motivos que levaram o professor entrevistado a atuar na educação infantil de Serra significa introduzir as primeiras aproximações com o objeto do estudo. A maneira como o docente foi ou está inserido dentro de um espaço de atuação profissional pode ter uma relação direta com o modo como exerce sua prática pedagógica, em consequência, como mobiliza e produz saberes. Vale ressaltar que a inserção da Educação Física na educação infantil de Serra operou com a prerrogativa de permitir ao docente transitar, ou melhor, optar pelo espaço de atuação da Educação Básica ou do ensino infantil, mediante o concurso anual de remoção. Fato que imprime uma peculiaridade ao município, se comparado com Vitória, que mobilizou um concurso público específico para lotar os especialistas denominados “Dinamizadores de Arte e Educação Física”. Nessa conjuntura, indagamos ao docente, sobre as principais motivações que contribuíram para que estivesse hoje atuando na educação infantil em Serra (Quadro 6).

Quadro 6 — Categorização da motivação para a inserção no contexto infantil de Serra (continua)

Categorias	Professores/ Excertos de fala
Optou por trabalhar com o infantil	<p>(1) Eu gosto de crianças, eu acho o trabalho mais prazeroso. (2) Quando eu cheguei na educação infantil, eu me encontrei como professora de Educação Física na educação infantil. (3) Estava me identificando com a educação infantil. (5) Aí acabei gostando, me identifiquei com as crianças. (6) Eu sou apaixonada pela educação infantil. (8) Eu gostava, é um nível que me chamava atenção. (9) Eu sempre gostei do infantil, sempre foi a área que eu me identifiquei. (12) Gostei realmente mais do trabalho com a criança pequena.</p>

Quadro 6 — Categorização da motivação para a inserção no contexto infantil de Serra (conclusão)

Categorias	Professores/ Excertos de fala
Contingências	(4) A gente se sentiu meio que obrigado a ir .
Localização	(7) Foi localização . (11) Assim, a localização , entendeu?
Vontade/ Curiosidade	(10) Tinha vontade , porque eu nunca tinha lecionado, curiosidade , vontade de estar intervindo.

Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos entrevistados se inseriu no contexto infantil de Serra por opção de trabalhar com a criança menor. De maneira secundária, aparecem motivações contingenciais, localização e curiosidade em conhecer o público infantil. Essa constatação vai de encontro aos achados de Jesus (2014), que estudou a inserção desses profissionais no contexto infantil de Serra e verificou que boa parte dos docentes havia adentrado o contexto por “contingências circunstanciais” e localização do CMEI. Na pesquisa citada, aparece uma fala da gerente de Educação Infantil do município que aponta, como um dos desafios, o fato de que “[...] muitos profissionais nunca trabalharam na educação infantil, pois muitos vieram de EMEFs ou saíram da universidade, passaram no concurso e nunca trabalharam” (JESUS, 2014, p. 11).

Existe um espaço temporal de dois anos entre a produção dos dados da autora e a nossa, o que pode representar uma organização que está acontecendo de forma proposital nesse contexto, com a migração de professores que escolheram atuar no âmbito infantil. Para ampliar esse horizonte interpretativo, sistematizamos os dados de como se deu o encontro especificamente desse professor com a esfera infantil (Quadro 7).

Quadro 7 — Como se deu o encontro com a educação infantil (continua)

Categorias	Professores/ Excertos de fala
Encontro na formação inicial	6) A minha graduação, o meu estudo foi todo voltado para a educação infantil. Minha monografia de graduação, de pós-graduação. [Na graduação], nós fomos para escola, fizemos intervenção com a educação infantil, aquilo dali eu me encontrei [...] .

Quadro 7 — Como se deu o encontro com a educação infantil (conclusão)

Categorias	Professores/ Excertos de fala
Encontro na formação inicial	(9) Então, eu fui para a Educação Física porque eu gostava de trabalhar com pessoas, com crianças [...]. Aí, nesse meio de caminho a educação infantil foi a área com que eu me identifiquei.
Relação entre o fundamental e o infantil	(1) Acredito que eles te retribuem mais [as crianças] porque, pela idade, eles te atendem ainda muito mais que os adolescentes [...]. (3) É porque eu trabalhava no ensino fundamental e na educação infantil em Vitória e, como eu estava me identificando com a educação infantil [...].
Experiências anteriores	(8) Pela minha atuação que eu já tinha antes lá, na Bahia, eu gostava. É um nível que me chamava a atenção, tanto que eu direcionei os cursos de pós-graduação que eu fiz para os estudos na educação infantil. (12) Eu já estava em Vitória como Dinamizador , na educação infantil, aí Serra abriu, eu já tinha o conhecimento, já estava acostumada [...].
Possibilidade Profissional	(2) Caí meio de paraquedas , quando eu fui escolher minha cadeira [...]. (5) No momento que eu fui lá, eu não esperava assim, só tinha vaga para educação infantil [...].

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as condições que influenciaram a aproximação dos professores entrevistados com o contexto infantil, uma delas está ancorada nas experiências provenientes da formação inicial. Neste caso, percebemos um **encontro**, ou uma **identificação**, que aconteceu nesse espaço formativo e foi ampliado no decorrer da trajetória docente, com um investimento formativo e profissional focado no infantil: “Fiz, acho, que uns cinco cursos de contação de História. Fiz curso de produção de peça teatral e sempre que eu ia fazer esses cursos eu tinha um olhar voltado para a educação infantil” (PROFESSORA 6); “[...] quando eu tentei o concurso, aí eu falei: se eu for para Serra é pra ir para o infantil [...]” (PROFESSORA 9). Importa ressaltar a importância de os cursos de formação estarem atentos para consolidar debates sobre a infância em diferentes oportunidades de seu currículo.

Em grande medida, aparecem condições caracterizadas já no âmbito profissional, em que diferentes experiências fundamentam a opção pelo infantil. As evidências relatadas pelas Professoras 1 e 3 apresentam o **gostar** e a **identificação** da e com a criança respectivamente, em comparação com outra etapa de ensino. Por

isso, a experiência docente com o infantil se sobrepôs a de outras etapas de ensino e uma preferência por esse espaço de atuação aflorou.

As experiências anteriores com a criança proporcionaram o reconhecimento e a aproximação com o público infantil, no caso das Professoras 8 e 12, e também a preferência por permanecer nessa fase de ensino, em Serra ou em outro município. No caso da Professora 2 e do Professor 5, uma oportunidade profissional apresentou o ofício com a criança e o consecutivo **encontro e gosto** por esse espaço de atuação os levaram a permanecer como docentes na educação infantil.

Charlot (2000, p. 72) reforça que a relação com o saber tem uma dimensão identitária e a construção do “ser docente” nessa dimensão se dá por via de uma gama de processos em que “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros”.

Do ponto de vista identitário, aprender fez sentido para os docentes entrevistados quer com referência às suas histórias e experiências com a infância, quer na formação inicial ou no âmbito profissional, lugares em que essas relações foram possibilitadas e potencializadas na medida em que ampliam o interesse por essa etapa do ensino e a contemplam em seus projetos profissionais.

Por fim, destacamos que, apesar de não haver uma relação direta entre os dados que indicam a preferência do professor por atuar em determinada esfera de ensino e sua atuação pedagógica, acreditamos que a relação de **prazer, encontro, gosto, paixão e identificação**, apontada nos relatos do Quadro 7, pode influenciar positivamente o momento de o docente eleger conteúdos e estratégias de ensino mais próximos às demandas do público em questão.

5.1.2 Orientações pedagógicas/prescritas

A pergunta que norteou essa questão foi direcionada para compreender as orientações pedagógicas e prescritas recebidas pelos profissionais no momento inicial de sua inserção no contexto (caracterizada por momentos distintos, entre 2012 e 2014). Além de discursar sobre o primeiro acesso a documentos prescritos, articulamos de que forma esses saberes participam como fonte de consulta na construção das práticas pedagógicas no cotidiano dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra (Quadro 8).

Quadro 8 — Categorização das orientações pedagógicas e prescritas

Categorias	Professores
Não receberam orientações prescritas e pedagógicas	2, 4, 5, 7, 8, 10
Receberam suporte prescrito como: PPP, Projeto Institucional, Diretrizes Curriculares de Serra para educação infantil	3, 6, 9, 11, 12
Buscou suporte em diferentes fontes: Parâmetros Curriculares, registros de docentes que já haviam atuado na unidade	1

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentam um equilíbrio entre os professores que receberam direcionamentos, prescritos ou pedagógicos, e os que não foram orientados por nenhuma dessas esferas. É preciso, no primeiro momento, retomar a pesquisa de Jesus (2014) que aponta, como um dos desafios para o contexto, a efetivação de uma Diretriz Curricular específica para a educação infantil de Serra, que contemple as novas e reais demandas desse nível de ensino, como a inserção das áreas de conhecimento de Arte e Educação Física.⁴⁸ Em uma das lacunas apontadas na pesquisa dessa autora, emerge o desafio de nosso estudo, ou seja, dada a ausência de um documento norteador com referências específicas à atuação do profissional de Educação Física, outras estratégias e saberes são mobilizados pelos docentes em seus enfrentamentos cotidianos de ensino.

Por sua vez, essas ferramentas “alternativas” podem abarcar o aporte curricular disponibilizado em outras instâncias prescritas, como: as **Diretrizes Curriculares de Serra** (Professoras 6, 9, 12), o **PPP** (Professoras 3, 6, 9) e o **Projeto Institucional** (Professoras 3, 6). Possivelmente, o direcionamento pedagógico ficou também enfraquecido diante da ausência de um documento norteador específico para o contexto, condicionando apenas uma narrativa (Professora 11) a mencionar a relevância do apoio pedagógico em seu momento inicial de inserção.

⁴⁸ A Diretriz em vigência no município de Serra foi construída no ano de 2008 e nela estão articuladas as etapas da educação infantil e o ensino fundamental. A propósito, esse é o documento citado na fala de alguns docentes.

Cabe ressaltar que a Diretriz Curricular de Serra, mencionada por alguns docentes, aparece na pesquisa de Jesus (2014, p. 52), como uma “[...] opção de rumo” para os professores recém-inseridos nessa realidade. A fala, que foi extraída da entrevista concedida pela gerente de Educação Infantil do município indica que:

[...] as diretrizes são embasadas na perspectiva socio-histórica de criança. As diretrizes apontam para um trabalho na perspectiva socio-histórica, de trazer todo aquele conhecimento que a criança tem [...]. Nós orientamos toda essa turma que estava chegando pelo menos no início do ano na formação, que trabalhassem nessa perspectiva das diretrizes para eles conhecerem o documento (JESUS, 2014, p. 52).

Da mesma forma, o PPP e o Projeto Institucional devem ser considerados como aportes documentais que indicam fontes de orientação consultadas pelos docentes. Estes podem apontar um norte concreto, visto que são inerentes a toda unidade de ensino. O PPP é uma fonte prescrita real ou em fase de construção que se encontra disponível para consulta em todos os CMEIs e contempla um saber situado com o histórico da unidade, as características da realidade local, o perfil de sua clientela, além dos objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na unidade. Já o Projeto Institucional, anualmente proposto pelas esferas pedagógicas da Secretaria de Educação aos CMEIs, pode representar uma possibilidade instrutiva por via das sugestões temáticas que são indicadas para serem organizadas coletivamente e aderidas ou não pelas unidades de ensino. Essas duas fontes podem ser uma via de consulta para mobilizar projetos e/ou ações colaborativas no âmbito do ensino infantil e balizar a construção dos projetos da unidade dos quais a Educação Física deve participar de forma integrada.

Nesse sentido, apesar de defendermos a necessidade e a importância da elaboração de uma proposta pedagógica ou Diretriz Curricular específica para esse nível de ensino, não se pode negligenciar a presença de alguns documentos citados, como os de abrangência nacional, considerados pelos docentes para além do momento de inserção. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013)⁴⁹ abarcam orientações potentes a serem mobilizadas e contextualizadas de acordo com a realidade das unidades de ensino. Portanto, em que medida essas fontes participam ou têm sido utilizadas pelos docentes em suas atividades de ensino? Algumas narrativas sinalizam a mobilização dessa esfera de

⁴⁹ As Diretrizes foram revisadas no ano de 2013 (BRASIL, 2013).

saberes como uma referência para nortear determinadas práticas de seu cotidiano de ensino com o público infantil:

[...] a escola ela tem um protocolo todo ano, que é trazer o ano anterior, os documentos que foram produzidos, como está o **PPP**, qual que foi o **Projeto Institucional** do ano anterior. Então nós tivemos acesso a esses documentos, né? As **Resoluções**, a **Proposta Curricular do Município da Serra para Educação Infantil**, que não tem a Educação Física, mas trata do movimento, da elasticidade, dessa coisa toda (PROFESSORA 6).

[...] eu gosto de pegar, na verdade, sabe o quê? O que os Estados produzem: **A Diretriz** tem muita coisa boa. Tem um material muito bom de São Paulo que eu consegui agora, mas aí tudo adaptado pra educação infantil, entendeu? Tem do Paraná um material muito bom, acho que isso ajuda muito mais, as leituras são boas [...] (PROFESSORA 7).

[...] e aí a gente já recebe os **Parâmetros Curriculares da Educação Física** voltados para educação infantil da Serra [...]. A Diretriz de Serra não tem específica, ela tem, assim, Parâmetros Curriculares da Educação Física, mas, na educação infantil não está, a gente sente até falta quando começa a ter que definir [...] A gente teve no ano passado um estudo bem interessante que veio, o novo **o RCNEI** [...] (PROFESSORA 12).

Os docentes sugerem a utilização das fontes prescritas e curriculares como uma possibilidade norteadora de algumas iniciativas pedagógicas que desenvolvem e utilizam essas fontes em diferentes instâncias, como prática colaborativa e interdisciplinar. No caso do PPP, para orientar a visão de infância, criança e educação infantil na condução de suas estratégias e, no caso de diferentes documentos nacionais, aportam-se às suas orientações prescritas para adaptar e ressignificar suas práticas pedagógicas. Representam possibilidades e estratégias de embasamentos que, cotidianamente, são implementadas na rotina do exercício docente para suprir as suas demandas de ensino, ampliando o universo de fontes de saberes no contexto do estudo.

Sobre a utilização dos saberes curriculares como fonte de saberes, apesar de se situarem na literatura como externos ao que os professores produzem, principalmente pela característica de serem pensados e formalizados no âmbito das universidades ou disponibilizados em programas escolares (TARDIF, 2014), nesse contexto específico, evidências demonstraram a utilização de aportes prescritos como referência para o professor construir suas práticas pedagógicas, reiterando a necessidade de considerar uma diretriz específica ao contexto.

5.1.3 Primeiras estratégias de ensino

Conhecer como o professor de Educação Física se articulou pedagogicamente em suas intervenções de ensino no momento de inserção pode fornecer pistas das primeiras fontes de saberes mobilizadas pelos docentes (Quadro 9).

Quadro 9 — Categorização das primeiras estratégias de ensino

Estratégias	Professores
Diagnosticar/ Reconhecer o público	2, 4, 5, 10, 11
Recorrer a experiências anteriores	7, 8, 9, 12
Seguir projeto coletivo do CMEI	3, 6
Pesquisar na Internet	11
Recorrer a colegas que já atuavam na educação infantil	1

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que, no primeiro momento de entrada desses professores no âmbito infantil, diferentes estratégias foram utilizadas/mobilizadas para suprir as demandas de sua intervenção. Talvez, justamente por se tratar de um espaço de atuação inovador, dada à recente inserção, pesam as estratégias que buscaram realizar uma avaliação diagnóstica com o público, no sentido de conhecer suas individualidades e necessidades, bem como criar laços de afeto e confiança com a criança. Mais precisamente, operaram com a perspectiva diagnóstica principalmente por via da observação da criança: “Ver o que eles são capazes” (PROFESSORA 2), “Ver de que forma que eu iria trabalhar com elas” (PROFESSORA 4). Nessa perspectiva, a Professora 2, que nunca havia atuado com a educação infantil, relata ter trabalhado “[...] na tentativa do erro e do acerto” com a estratégia de desenvolver propostas de ensino e perceber o retorno das crianças. Se fosse positivo, continuava, se não, fazia as devidas alterações. A Professora 4 deixa bem claro que sua intenção inicial não era com a Educação Física, mas exclusivamente reconhecer a sua clientela: “[...] eu tinha uma preocupação professor-aluno, de saber quem é [...] de conhecer e eles me reconhecerem, e a partir daí tentar [...]”. Bem como o Professor 5, que lançou mão de diferentes possibilidades corporais, a partir da aproximação e

do reconhecimento com o público: “Eu comecei mais na brincadeira mesmo [...], mas aí, do meio do ano para lá, já dava para conseguir alguma coisa de movimentação”. Da mesma forma, o Professor 10 empreendeu sua primeira intervenção por intermédio de diferentes práticas corporais com o objetivo primordial de criar “[...] afetividade, entendeu? Chamar os alunos para mim”.

Esta posição dos docentes, de utilizar principalmente o que as crianças trazem de experiência cultural, é uma perspectiva defendida por Sayão (2002b, p. 63), que destaca a importância de observar como as crianças brincam com diferentes objetos em espaços amplos ou reduzidos. Dessa forma, “[...] as crianças podem nos ensinar tomando como referência seus corpos”.

Para Tardif (2014), a questão da individualidade do aluno deve estar no cerne do trabalho do professor, que precisa se mostrar sensível para discernir suas particularidades e evitar generalizações. Essa sensibilidade exige do professor uma revisão contínua de seu repertório de saberes adquiridos por via da experiência. Outros dados dialogam com as narrativas que caminham no sentido de considerar a criança e suas peculiaridades como peça central no processo de ensino-aprendizagem:

Respeitar o individualismo [sic!] deles [...]. Você tem que ser sensível quanto a isso para perceber, ter essa percepção e seguir o ritmo da criança, [...] as crianças são os maiores professores porque eles nos ensinam (PROFESSORA 2).

Acho que saber importante é conhecer a criança, entender o aluno enquanto criança. Naquele momento, ele é aluno, mas ele é criança [...]. A gente saber respeitar isso, esse conhecimento que ela traz, o que que ela tem como desejo [...] (PROFESSORA 4).

Primeiro tem que saber quem é a criança. É um sujeito? O que significa ser um sujeito? O que significa ser socio-histórico, o que significa ser um sujeito que produz a sua cultura [...]. Que tem voz, que tem uma ação, que tem um corpo que interage [...] (PROFESSORA 6).

[...] eu tenho que saber como lidar com esse público, porque depois eu posso colocar o conteúdo que eu quiser, mas primeiro eu tenho que aprender a lidar com essa idade [...]. Então estudar primeiro seus alunos, conhecer seus alunos (PROFESSORA 9).

[...] na educação infantil, eu vi que eu tinha que ter, assim, a questão de um cuidado e o que você tem que trabalhar todo dia é o carinho, é você saber que uma criança pequena é diferente, é você lidar com isso, com as diferenças [...] (PROFESSORA 12).

Tendo em vista que uma parcela de professores de Educação Física entrevistados se inseriu na educação infantil de Serra por opção de trabalhar com a criança menor, reforçamos a chance de que esses professores tenham uma prática pedagógica muito mais próxima às demandas e necessidades da criança. De cinco professores que consideram a criança como ponto de partida de suas intervenções, quatro fizeram a opção de atuar especificamente nesse espaço de ensino. Para Kramer (1994, 2007), fortalecer a visão de criança como ser histórico, social e produtor de cultura, valorizar o saber que elas trazem e reconhecer o que é característico dessa idade são perspectivas defendidas para pensar uma dinâmica educativa concernente às demandas do público infantil.

Oliveira Formosinho (2002) reforça essa questão ao assinalar que alguns aspectos do papel dos professores de crianças pequenas são distintos daqueles dos demais professores, configurando uma profissionalidade específica do trabalho docente na educação dessa etapa do ensino. Tal singularidade docente é proveniente das próprias características da criança, dos contextos de trabalho e do processo de trabalho desempenhado pelos educadores infantis.

Ainda dialogando com os dados do Quadro 9, outros quatro professores citaram o acesso ao acervo de experiências docentes anteriores como primeira estratégia utilizada para intervir, sugerindo que eles, em algum momento de sua carreira, já haviam atuado ou ainda estão inseridos nesse âmbito de ensino.

Em síntese, as principais fontes de saberes às quais os professores recorreram em seu primeiro momento de intervenção foram: as crianças (como fonte diagnóstica); as experiências docentes anteriores; as adaptações do projeto coletivo da escola e aos colegas da área que já atuavam na educação infantil; a consulta às pesquisas na Internet. No próximo subtópico, ampliaremos esta discussão, agregando uma abrangência de informações que visam a compreender as principais fontes e os saberes que os professores mobilizam em sua trajetória docente no contexto da educação infantil de Serra.

5.2 OS SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As análises aqui sistematizadas abrangem assuntos centrais para a compreensão do objeto de estudo. Nelas estão circunscritas as problematizações que

objetivam dialogar com o primeiro objetivo do trabalho: identificar, analisar e tematizar os saberes docentes que os professores de Educação Física na educação infantil de Serra mobilizam na constituição de sua prática pedagógica. O eixo de análise construído para essa abordagem foi baseado no modelo tipológico proposto em Tardif (2014),⁵⁰ por concordarmos com sua perspectiva que privilegia o pluralismo dos saberes docentes, valoriza suas diferentes fontes de aquisição social e os modos de integração dos saberes em conexão com o contexto profissional. No entanto, ao operar com as análises, ficou evidente o quanto essa tipologia pode limitar ou enclausurar alguns dados que, na dimensão da prática, operam com uma lógica que extrapola o modelo ideal sugerido na teoria. Contudo, apesar de ter orientado a construção do roteiro de entrevista nesse modelo, aderimos a uma proposta analítica interpretativa centrada muito mais nas questões problematizadoras que norteiam a investigação.

5.2.1 Saberes e fontes de proveniência

Abordar os saberes docentes, as fontes de proveniência e a relação que os professores estabelecem com eles é o que embasa as principais discussões do presente subtópico. No âmbito desta temática, nosso instrumento de produção de dados apresentou uma série de questões ao professor colaborador da pesquisa e adentrou principalmente o universo de seus saberes pessoais, da formação inicial e da experiência profissional, dimensionados ao contexto da Educação Física e da infância. A análise das entrevistas apontou uma diversidade de saberes e fontes que os professores mobilizam para gerir as demandas de suas aulas de Educação Física no contexto infantil de Serra.

No âmbito do processo de escolarização, aparece de forma recorrente uma “lembança” dos professores acerca de momentos que remetem à infância, por exemplo: **teatros** (PROFESSORA 1); **brincadeiras e momentos de brincar** (PROFESSORAS 1, 2, 3, 6, 8, 9, 12); **parquinhos** (PROFESSORA 11); e **datas comemorativas** (PROFESSOR 10). Além de constatar essas lembranças, articulamos como elas são significadas pelos professores no momento de recorrer a fontes de saberes em suas intervenções cotidianas. De fato, verificamos que dois

⁵⁰ Apresentado no referencial teórico: Quadro 5 – Os saberes dos professores.

professores entrevistados resgataram as experiências de seu período de infância para compor sua prática pedagógica no atual contexto profissional:

Acho que influências da época de criança. As brincadeiras que eu gostava, eu acredito que eu trago bastante isso para as minhas aulas. Eu construo brinquedos, trago brinquedos da minha época (PROFESSORA 3).

Ah! Com certeza um pouco, da infância também, né? De brincar na rua de subir em árvore. Eu falo isso com os meninos. Aqui, a gente sobe em árvores, a gente desce em árvores, brinca de subir em muro, no murinho baixo. Então assim, dessa infância de brincadeiras (PROFESSORA 6).

O professor que está inserido no trabalho com a criança parece demonstrar um certo saudosismo ao rememorar momentos de sua fase infantil. Resgatar determinadas experiências que foram significativas durante a infância e o processo de escolarização indica uma possibilidade de reviver esses momentos pelo viés profissional e representa fontes possíveis de saberes a serem ressignificados pelos docentes em sua prática pedagógica com as crianças. Tardif (2014) argumenta que as tradições escolares aparecem como uma base de juízos a que os professores recorrem na medida em que “assimilam e interiorizam” os conhecimentos vivenciados.

Ao longo de sua história da vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2014, p. 72).

Sayão (2002a, p. 50) acredita que é importante resgatar a criança concreta que há em cada um de nós e trazer para seu espaço de atuação, pois “[...] é preciso perceber que todos nós também fomos crianças um dia e, quando atuamos como docentes, nossas experiências infantis estão presentes nas nossas memórias e se expressam das mais diferentes formas”.

Ainda na esfera do processo de escolarização, muitos entrevistados mencionaram a experiência com professores da área como um recurso de inspiração para as práticas que desenvolvem:

[...] a princípio, quando eu comecei a trabalhar, eu me inspirava nos meus professores, porque, quando você chega, assim, vamos dizer, no seu primeiro ano sem experiências, sem muitas referências, aí você fica um pouco insegura (PROFESSORA 3).

[...] existia uma identificação também com essa professora [da qual fui monitora na graduação] e ali eu vi várias experiências do ano anterior que eu achei muito legal [...] (PROFESSORA 4).

Gente, eu falei que eu fui muito privilegiada, porque além disso tudo, a minha tia também era professora de Educação Física. Ela também acabou influenciando a minha escolha por ser professora de Educação Física [...]. Ela é um referencial muito grande de trabalho, de uma professora aplicada, comprometida, que não mede esforços (PROFESSORA 6).

Talvez... Eu tive bons professores de Educação Física, boas referências entendeu? Eu acho que eu quis sempre ser professora (PROFESSORA 7).

[...] em cada professor que eu vejo, não só como professor da escola, mas em cada formação você perceber um professor ali, você vai para um curso, uma pós-graduação, um mestrado [...]. [Eu aprendo] cada dia, com cada professor (PROFESSORA 8).

Eu acho que foi nas escolas, quando eu estudava com os professores. Eu tive professores de quando eu estudava e que ainda são professores da Serra [...] (PROFESSORA 11).

Os entrevistados significam experiências de formação com outros professores durante seu processo de escolarização impactando as escolhas que fizeram em sua trajetória de vida. Tais lembranças são postas como **inspiração e influência**, principalmente para sua atuação no plano da profissão docente. Outras narrativas seguem nesse sentido e atribuem aos saberes pessoais, provenientes do seio familiar, uma tendência ou influência direcionadas à escolha da carreira de professor:

[...] eu venho de família de professores, né? Então eu não sei se isso tem alguma coisa a ver [...] (PROFESSOR 5).

[...] meu pai fala que eu nasci para ser professora, porque eu acho que eu brinco de ser professora desde que eu me entendo por gente. Eu, com 12 anos de idade, dava aula para 10, 15 pessoas de violão, por exemplo... voluntariamente. Juntava e ensinava aquele monte de gente a tocar. Então, assim é uma coisa que eu gosto é de ensinar [...] (PROFESSORA 6).

Em um caso específico, estas experiências situadas nos saberes pessoais do professor são transformadas em aprendizagens e resgatadas no atual contexto de atuação:

[...] às vezes, faço um brinquedo de instrumento de música, que eu toco também, eu toco contrabaixo e tenho o Cajon. É um instrumento de percussão, eu tenho lá na minha casa, aí eu trago para a escola. Às vezes, eu trago o meu baixo, e toco para as crianças. Até porque eu gosto muito de música. Eu toco na igreja, e Educação Física tem muito a ver com música também. Você ouve uma música e está lá se movimentando, dançando. (PROFESSOR 10).

São processos que evidenciam uma gama de relação com os saberes que esses professores articulam durante seus enfrentamentos cotidianos na elaboração, construção, produção e ressignificação dos saberes docentes. Indica que os professores de Educação Física na educação infantil de Serra estabelecem uma relação com o saber em diferentes instâncias: *consigo mesmos* (CHARLOT, 2000), quando se remetem à sua infância para significar e ressignificar práticas pedagógicas com as crianças e quando resgatam habilidades pessoais para imprimir possibilidades de ensino com o público infantil; *com o outro* (CHARLOT, 2000), na perspectiva de se constituir como professor de Educação Física inspirado em professores que fizeram parte de seu processo de escolarização ou, ainda, quando atribuem sua identidade docente a possíveis influências familiares.

Os dados fornecem pistas que nos ajudam a compreender a participação dos **saberes da formação pessoal e escolar** na prática pedagógica dos professores de Educação Física atuantes na educação infantil de Serra, mediados pelas histórias de vida, vivências familiares experiências escolares. Conforme abordamos no referencial teórico, estão situados na dimensão dos saberes *personalizados*, já que estão em evidência os conhecimentos e experiências provenientes de sua personalidade e cultura, representadas em suas ações cotidianas, ampliadas também para o âmbito do exercício docente.

Dimensionando a discussão para o campo da formação inicial/acadêmica, compreendemos esse espaço de vivências como uma fonte de saberes ampliada, pois não se restringe a conhecimentos provenientes da grade curricular e/ou das disciplinas ofertadas, mas também engloba os saberes que se constroem com a troca de conhecimentos entre os pares e as possíveis vivências dentro e fora dos espaços institucionais. Assim, optamos por considerar o impacto da formação inicial como fonte de saberes no cotidiano dos professores entrevistados e a relação que se estabelece

entre o momento ampliado e especificamente o fato de terem vivenciado uma disciplina específica ao âmbito infantil (Quadro 10).

Quadro 10 — Categorização da formação inicial como fonte de saberes (continua)

Profs.	Impacto da formação inicial para a atuação com a educação infantil	Vivências/disciplina com a educação infantil na graduação
1	Leiga.	Não apareceu , apareceu as séries iniciais né? Mas infantil mesmo não teve [...].
2	Eu acredito que pouca coisa .	Na graduação, nós não tivemos contato com a educação infantil [...].
3	Eu acredito que a minha formação inicial foi importante , não foi perfeita, mas foi importante [...].	Lá, no Centro de Educação Física, a gente tinha uma disciplina de Educação Física Escolar voltada para educação infantil [...].
4	Nada, nada . Na verdade, eu nem me imaginava dando aula na educação infantil [...].	Não, também não [...].
5	Se eu fosse depender da graduação para trabalhar com a educação infantil eu estava amarrado [...].	Não teve, na graduação, não...
6	Acho que minha graduação é 50% da minha prática . Foi a minha formação inicial.	[...] eu acompanhei a implementação em Vitória com o professor Nelson porque eu era monitora dele[...]. Nós fomos para escola, pesquisamos, fizemos intervenção com a educação infantil [...].
7	Deu conta de tudo [a formação inicial] [...].	Não. Era Educação Física escolar.
8	[...] a Graduação teve esse impacto. Não estou colocando como negativo ou positivo [...]. As maiores referências que eu ouvi muito na minha graduação e que se reportavam a criança são todas essas da área desenvolvimentista.	Não, não tinha disciplina. A gente tinha disciplina que acabava mencionando criança , mas não na educação infantil enquanto nível de ensino básico [...].

Quadro 10 — Categorização da formação inicial como fonte de saberes (conclusão)

Profs.	Impacto da formação inicial para a atuação com a educação infantil	Vivências/disciplina com a educação infantil na graduação
9	Eu acho que minha formação inicial ela me deu um teórico muito importante para que eu construísse algo hoje [...].	Recordo. Quem me deu aula foi o Nelsinho, de Educação Física na Educação Infantil , a gente foi fazer as intervenções ali, naquela escola experimental.
10	[...] olha, eu acho que, na universidade, tem coisas que são surreais , que não é aquilo que você está [vivenciando] [...].	Olha, na verdade, educação infantil não estava no processo. Na época que eu estudava não tinha esse processo de professor [de Educação Física] dar aula na educação infantil.
11	[...] embora eu não tenha tido educação infantil , tem muita coisa que deu para aproveitar. Eu não teria a segurança que eu tenho hoje para ministrar as aulas, se eu não tivesse o suporte que eu tive na Ufes [...].	Não, não teve no meu currículo. Eu tenho quase certeza que não teve educação infantil.
12	[...] eu acho que a colaboração, da minha formação inicial, ela não foi muito não [...].	Muito pouco , na faculdade, era muito mecanizada. Era para a área de atingir uma coisa do desporto [...].

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentam visões diferentes em relação à influência da formação inicial, contribuindo como uma fonte de conhecimentos pedagógicos para o trabalho com a criança pequena. Percebemos que houve uma lacuna em relação à oferta de uma disciplina para pensar a educação infantil na formação inicial desses docentes. Apesar de não termos nos aprofundado no mapeamento dos currículos que eles vivenciaram em sua formação, é possível presumir, em alguns casos, que o período de formação condiz com uma realidade em que a educação infantil não era reconhecida legalmente como a primeira etapa da Educação Básica, por isso um fato distante também para a Educação Física. Os currículos das Instituições de Ensino Superior foram se adaptando gradativamente em relação a uma disciplina para discutir a Educação Física na educação infantil.⁵¹

⁵¹ A disciplina Ensino da Educação Física na Educação Infantil foi implementada no currículo de formação inicial em Educação Física para atuar na educação básica no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2006 (PAIVA; ANDRADE FILHO; FIGUEIREDO, 2006).

No entanto, professores que atribuem significado ao seu processo de formação inicial relataram experiências na graduação com o público infantil, principalmente por meio dos estágios supervisionados. Reforçamos duas narrativas que evidenciam essas vivências, impactando, inclusive, as escolhas profissionais que fizeram pela identificação com esse âmbito do ensino:

[...] nós fomos para escola que nós pesquisamos, fizemos intervenção com a educação infantil. Aquilo dali eu me encontrei. Eu falei é isso que eu quero. Aquilo foi dando um rumo, um norte até mesmo para a minha monografia de conclusão de curso e para minha vida mesmo enquanto professora (PROFESSORA 6).

Essas experiências de estágio, a disciplina, as nossas experiências de construção de aula e de intervenções de aula na escola [CMEI] com o meu grupo [...]. Aí, nesse meio de caminho, a educação infantil foi a área que eu me identifiquei. As leituras, as vivências e os estágios me fizeram, não ter a certeza, mas acenderam uma luz. Opa! Então a possibilidade de saída da crise foi a Educação Física na educação infantil (PROFESSORA 9).

É possível inferir, pelo diálogo estabelecido nos achados, que a formação inicial ganha força como fonte de saberes quando as experiências curriculares do processo formativo possibilitam uma amplitude de vivências que dialogam com a infância ou quando acontece um interesse particular do graduando, que passa a investir em seus estudos com ênfase no âmbito infantil. A formação inicial, em sua amplitude e complexidade, tem como uma de suas premissas instrumentalizar o graduando, viabilizando uma gama de saberes e experiências com a finalidade de capacitá-lo ao desempenho profissional. Ampliar as vivências formativas com destaque para a infância e suas peculiaridades pode ser uma via para superar futuros desafios que esse profissional vai enfrentar como profissional que tem na educação infantil mais uma possibilidade de atuação.

Essas análises são reforçadas quando abordamos, além dos momentos específicos no trato com a infância, fontes de saberes às quais de alguma forma os professores recorreram no momento de decidir suas práticas pedagógicas dentro dessa conjuntura. Destacamos as disciplinas que apareceram com recorrência: **Recreação/Lazer e Jogos** (Professores 2, 5, 10, 11), **Danças e Folclore/Danças e Folguedos** (Professores 5, 6, 11), **História da Educação e da Educação Física**

(Professores 3, 9), **Educação Física escolar I e II** (Professores 3, 4), **Ginástica Geral** (Professores 6, 11). Na visão dos professores entrevistados, essas foram algumas disciplinas que acabaram gerando saberes e, conseqüentemente, contribuíram no trabalho hoje desenvolvido com as crianças. Caracterizam fontes de conhecimentos, também provenientes da formação inicial, que foram mobilizadas pelos professores de Educação Física na educação infantil de Serra.

As disciplinas que tratam da Educação Física escolar e as pedagógicas, possivelmente foram referenciadas pela proximidade do contexto “escola” que, mesmo não orientadas ao ensino infantil, denotam o espaço de atuação profissional em que esses professores estão inseridos. Da mesma forma, disciplinas mais situadas no âmbito das práticas, como jogos e brincadeiras, recreação, danças e ginástica, caracterizam que o saber docente não é formado apenas na dimensão teórica, mas na articulação teórico-prática, quando as experiências são significadas no confronto cotidiano de ensino em suas realidades. Uma professora acrescenta o quanto gostaria de reviver algumas disciplinas de sua graduação: “[...] eu trabalhei ano passado com danças regionais. Nossa! Que vontade de ter voltado na disciplina [...]. Tem certas coisas que, se eu tivesse feito de novo, eu iria aproveitar bem mais” (PROFESSORA 11).

Reforçamos que, apesar de a formação acadêmica inicial aparecer no primeiro momento de forma secundária ou pouco significativa como fonte de saberes para a construção de saberes dos professores de Educação Física no ensino com as crianças, essa relação parece se estreitar na medida em que são confrontadas com experiências particulares do âmbito infantil ou ressignificadas em suas necessidades da prática cotidiana. Em geral, consideramos que a amplitude de vivências proporcionada por esse momento formativo profissional representa variadas fontes de saberes para a intervenção da Educação Física na educação infantil de Serra.

Posteriormente ao momento da formação inicial, abordamos com o professor seus percursos de qualificação, caracterizados pela formação continuada. Estes se evidenciaram por especializações no âmbito escolar e infantil (ver perfil dos docentes no Quadro 1), além de diferentes cursos de capacitação como: Música, Instrumentos, Teatro, Contação de História, Grupos de Estudo e até a participação em redes sociais que tratam de questões pertinentes à infância. Dentro dessa conjuntura, foram recorrentes as indagações dos docentes acerca da formação em serviço, levando nossos apontamentos e análises pontualmente para essa demanda.

Compreendemos o momento da formação continuada em serviço como um espaço de efetiva construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento docente contextual. Por via dos dilemas e desafios coletivos enfrentados nos cotidianos escolares, esse processo formativo permite uma permanente atualização dos conhecimentos, implicando o desenvolvimento profissional e a consequente qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

No Capítulo 3, referimo-nos a uma proposta de formação continuada desenvolvida pela Seme-Serra, planejada e direcionada especificamente aos professores de Educação Física que assumiriam a regência nos CMEIs, no ano de sua inserção. Quando problematizamos com o docente sobre seu envolvimento nas formações continuadas ofertadas pelo município, aconteceu uma recorrência muito forte em relação à participação apenas na primeira formação acima mencionada e a consequente ausência de uma continuidade: “A formação continuada nós tivemos no primeiro ano” (PROFESSORA 1); “Depois desse início que teve uma formação, depois desse ano não teve mais” (PROFESSORA 4); “Eu lembro que teve uma formação nos dois primeiros dias antes de iniciar com aluno” (PROFESSOR 5); “É, teve, quando eu entrei, uma formação, que eu achei muito ampla” (PROFESSORA 7).

A formação continuada citada foi planejada pela Gerência de Educação Infantil como uma estratégia pedagógica para suprir demandas iniciais para a implementação da Educação Física na educação infantil de Serra. Ainda que considerada por alguns como uma primeira luz: “[...] não tinha noção nenhuma de como ia fazer. Como eu ia dar aula para menino de dois anos aí aquela formação ajudou um pouquinho” (PROFESSOR 5), tal experiência não parece ter representado uma significação potente para dar conta da complexidade que circunscreve a inserção de profissionais em um contexto novo e cercado de peculiaridades como o infantil e, além disso, houve uma indicação de distanciamento nas expectativas desses docentes em relação a uma possibilidade formativa mais consolidada e próxima de sua realidade e necessidade: “Uma formação que eu achei muito ampla; não achei específica [...]. Era uma realidade totalmente diferente da nossa” (PROFESSORA 7).

Em termos funcionais, compreendemos que a formação continuada em serviço extrapola a simples instrumentalização ou normatização dos processos de intervenção. O que parece ser potente, quando se trata desse ordenamento, são os relatos e trocas de experiência entre os pares que permitem renovações e inovações no cotidiano docente. Contudo, indagamos: como essa formação tem operado na

lógica administrativa e institucional de Serra, especialmente para os professores especialistas recém-ingressos nessa realidade? Na escuta aos entrevistados sobre a formação continuada ofertada pelo município e sua participação, foram unânimes as assertivas de carência em relação a esses momentos:

Quadro 11 — Categorização da participação nas formações continuadas para a educação infantil em Serra

Categorias	Professores
São poucas, deveria haver mais formações e pensadas por área	1, 2, 3, 4, 9, 11
A formação é uma negação, não acontece	7,10,12
As que aconteceram foram satisfatórias, mas não ocorrem continuamente	3, 9
Aconteceram em associação com o ensino fundamental e depois ficou ausente para educação infantil	5, 8
Só acontece dentro da escola	6
Havia promessas de formações ao longo do ano que não aconteceram	4

Fonte: Elaboração própria.

Essa foi uma lacuna fortemente presente na investigação de Jesus (2014). A autora apontou muitas angústias naquele primeiro momento de inserção por parte dos professores que estavam na expectativa por outros momentos formativos. Uma entrevistada, em nosso estudo, também reforçou essa demanda: “[...] a formação, eu achei pouco para gente estar dentro de uma realidade que era uma novidade pra todo mundo. E a gente não tinha experiência com a educação infantil” (PROFESSORA 4). Ficou evidente, nos achados do presente estudo, que essas possibilidades formativas continuam a acontecer de forma isolada na rede. Em contrapartida, apesar de a formação continuada em serviço não ser uma realidade no cotidiano dos professores, eles atribuem a ela um papel primordial como fonte de saberes e aprendizagens para a qualificação e o aprimoramento da prática pedagógica (Quadro12).

Quadro 12 — Categorização da concepção de formação continuada em serviço

Concepção	Professores
Troca entre pares, interação, o olhar do outro	1, 2, 3, 7,8, 9, 12
Atualização, renovação, reciclagem	1, 2, 3, 11, 12
Reflexão sobre a prática	3, 4, 9
Inovação/aprimoramento de conhecimentos	2, 12
Caminho	4, 11
Experiência	5, 8
Prioridade para uma educação de qualidade	6
Redução do vão entre teoria e prática	9

Fonte: Elaboração própria.

De fato, o conjunto de conceitos apontado pelos professores entrevistados expressa um olhar de formação continuada em serviço que caminha na perspectiva de oportunizar momentos colaborativos que impactam a ampliação e ressignificação de saberes e conhecimentos docentes. Parece representar um espaço de potência para a qualificação da prática pedagógica desse grupo de professores, em especial no contexto de atuação em que estão inseridos.

Para Sayão (2002a), a formação continuada deve ser uma oportunidade permanente no cotidiano dos profissionais que atuam na educação infantil como uma forma de qualificar o trabalho docente. Desse modo, a participação em cursos, em oficinas, em seminários, em visitas, em passeios e em relatos de experiência aproxima cada vez mais os professores entre si. Além disso, “[...] a troca constante de experiências e o relato das práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência” (SAYÃO, 2002a, p.61).

Tais espaços favorecem a mobilização de saberes que são construídos na dinâmica das práticas cotidianas, por via do protagonismo dos professores. Em relação à educação infantil, a garantia desses momentos formativos, condicionados à abrangência de demandas que se apresentam inerentes a esse contexto, pode ser

uma alternativa para superar dilemas apontados de forma recorrente pelos entrevistados. Garanhaní e Nadolny (2011, p. 65) ressaltam que os profissionais envolvidos com o ensino na educação infantil se encontram em processo de construção de sua identidade docente e por isso a “[...] formação continuada tem papel fundamental como meio de reflexão sobre a prática”.

Nessa perspectiva, a formação continuada é vista como uma fonte de saberes potente na vida profissional dos professores, embora ainda pouco evidenciada como uma possibilidade de fonte real. Os dados apontam que é uma lacuna a ser superada, por via de ações político-administrativas, para a implementação de programas de formação continuada que favoreçam uma formação permanente, considerando as reais demandas e necessidades provenientes das diferentes áreas de conhecimento, além da garantia de participação do professor nas formações em seu horário de trabalho.

5.2.2 A dimensão do saber da experiência: “Foi ensinando que eu aprendi”

Dialogando com uma pluralidade de saberes já discutidos, colocamos em debate os **saberes da experiência** que ganharam um subtópico específico de discussão por sua característica aglutinadora em relação aos outros. Estão ancorados *na e sobre a prática*, de onde emergem os principais saberes por via do confronto, das dúvidas, dos desafios, mas também dos aprendizados, das superações e dos conhecimentos que são gerados e passam a fundamentar as ações cotidianas do docente.

São saberes produzidos e apropriados ao longo da história de vida pessoal, nas relações de aprendizado profissional, especialmente em sua prática pedagógica cotidiana no “chão da escola”, entre professores, alunos e nos processos de organização institucional (BORGES, 1998; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002).

Tardif (2014, p. 49), defende que esses saberes brotam da experiência e são por ela validados; incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. “Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (p.49).

Na perspectiva de que esse saber é construído e validado na prática, ouvimos diversos relatos de professores, em diferentes momentos da entrevista que mencionam a “experiência” como uma via de superar os desafios que enfrentaram,

principalmente em suas intervenções iniciais no contexto estudado. O trabalho como docente em outros espaços de atuação foi uma recorrência que caminha nessa perspectiva (Quadro 13).

Quadro 13 — Categorização das experiências com a educação infantil

Categorias	Professores
Já haviam trabalhado com crianças de faixas etárias semelhantes	1, 2, 4, 5, 10
Já haviam trabalhado com a educação infantil em escola particular	6, 7, 8, 9
Trabalham com a educação infantil em outro município	3, 7, 11, 12

Fonte: Elaboração própria.

As categorias criadas, fazem menção à referência de uma parte significativa de professores, o que denota a relação de proximidade dos docentes entrevistados com a experiência infantil anteriormente à sua entrada no atual contexto. Os saberes que resgatem de experiências anteriores ou atuais parecem ser consideráveis e potentes na condução das práticas docentes. De fato, é um aporte que contribui no momento em que o professor se depara com uma gama de situações inesperadas em sua dinâmica de aula, principalmente se tratando de um contexto em que a realidade de atuação de especialistas é recente, minimizando as tensões que se configuram em improvisações ou tentativa e erro.

Nessa mesma categoria de análise, a experiência adquirida no espaço de atuação vigente, ou seja, o contexto infantil de Serra, apresenta-se como condição que intensifica o trabalho com a criança. Fica visível, nas narrativas, que tais experiências proporcionaram aprendizados e saberes que contribuíram de maneira significativa para que os professores se sentissem mais seguros e implicados com sua prática em um processo de contínuo aprendizado: “[...] pela experiência de ir lindando dia a dia” (PROFESSORA 1); “Eles trazem a gente um pouco mais para a realidade da prática” (PROFESSORA 9); “Todo dia a gente está aprendendo uma coisa nova [...]” (PROFESSORA 3); “[...] foi ensinando que eu aprendi; as crianças são os maiores professores porque eles nos ensinam” (PROFESSORA 2).

São saberes que se constroem no cotidiano da prática, nas relações com a criança e ampliam o patrimônio de conhecimentos do professor inserido na educação infantil de Serra. No entanto, problematizamos: como as experiências e aprendizagens do dia a dia influem e impactam a mobilização de saberes nesse cotidiano? Como se dá a relação de ensinar e aprender com as crianças nesse espaço de atuação? Como o saber da experiência atua como fonte de saberes e fundamenta essas relações?

Os professores de Educação Física na educação infantil de Serra parecem suprir parte de seus confrontos interventivos por via de um saber que vai sendo construído, organizado e fundamentado nas práticas pedagógicas que desenvolvem. Mais que isso, consideram que a criança e o universo infantil os levam a repensar e reestruturar suas práticas de acordo com suas necessidades. Conhecer o seu público, suas especificidades e linguagens não representa uma premissa apenas para uma atuação concernente ao âmbito infantil, no entanto, essa questão aparece particularmente forte no contexto estudado. Compreendemos que a infância imprime uma configuração diferenciada do ser professor que assume, nesse contexto, uma dupla identidade docente: “[...] ser professor(a) na educação infantil [e] ser professor(a) de Educação Física” (RODRIGUES, 2012, p. 114). Nesse sentido, considerar a infância e suas especificidades (PROFESSORA 8), assim como o espaço institucional infantil e suas características peculiares (PROFESSORA 12), parece representar uma premissa para atuar nesse contexto de ensino:

[...] de fato, o contato com a criança é importante [...]. São elementos de experiência que com o aluno, por mais que eu leia, esse momento é importante, mas se eu tiver esse elemento claro, também a minha experiência vai ficar enriquecida com o aluno. À medida que a gente tem contato com o nível que a gente dá aula é outra coisa (PROFESSORA 8).

[...] A experiência foi o que mais me ensinou. Estar já dentro da escola, né? Esse conhecimento de rotina, é uma questão de você se adaptar à criança e a criança se adaptar a você também (PROFESSORA 12).

Percebemos que essa relação pode constituir uma base importante para a intervenção do especialista no contexto infantil de Serra. O saber da experiência, mediado pelo conhecimento do docente em relação à criança e ao contexto, promove uma aprendizagem sobre a criança, sobre a organização institucional de ensino, sobre a docência e sobre si mesmo(a), como professor(a) de Educação Física na educação

infantil. Implica um saber que assegura certo domínio do mundo no qual se vive — o *universo infantil* — permitindo uma conexão com outros seres — as crianças — e, com isso, construindo uma segurança e independência em relação à própria atuação docente (CHARLOT, 2000).

O saber experiencial mostra-se como núcleo vital do saber docente e parece gerenciar todos os outros que passam a ser significados quando apropriados pela dimensão da prática. Se os professores constroem aquilo que sabem **no** e **com** o exercício do trabalho docente (TARDIF, 2014), uma fonte legítima de saberes emerge das múltiplas relações possibilitadas no cotidiano — o saber se relacionar — e impulsiona uma rede de interação, partilha e colaboração entre os pares que vivenciam essa realidade. Essa categoria ganha força em nossas análises pelas recorrentes indicações de parceria e colaboração que os professores entrevistados estabelecem em suas vivências de trabalho, principalmente com seus pares, impactando diretamente suas escolhas e práticas pedagógicas; conseqüentemente, influenciando a construção dos saberes dos professores inseridos nessa realidade.

Narrativas de professores que se reportaram a colegas de profissão “experientes” para auxiliar em suas estratégias de ensino com o público infantil integram boa parte dos relatos: “[...] tentei trocar ideias com colegas que eu tinha que já trabalhavam em CMEI (PROFESSORA 1); “[Conhecia] colegas que tinham mais experiência, então, eu busquei com eles” (PROFESSORA 2); “ Em Vitória [...], somos duas professoras de Educação Física na mesma escola, então eu consigo trocar bastante ideias” (PROFESSORA 3); “[...] eu gosto de observar como que aquele professor está ensinando [eu aprendo com] cada momento de conversa com colegas na escola [...] (PROFESSORA 8); “[...] eu fui buscar com outras professoras que já trabalhavam na educação infantil” (PROFESSORA 9); “[...] a gente vê mesmo de se aprimorar na questão do estudo, ver vídeos, trocar experiências, conversar com outros professores” (PROFESSOR 10); “[...] trocas que às vezes eu tenho com um ou outro colega da área que não é frequente, mas, de vez em quando, eu converso com alguns para trocar ideias” (PROFESSORA 11).

Essa relação de parceria e colaboração que estabelecem contribui para ampliar o acervo de experiências dos docentes. Com isso, o saber é produzido pelo sujeito confrontado com outros sujeitos e se configura na relação do saber com o outro (CHARLOT, 2000). Da mesma forma, Tardif (2014) aponta que os saberes da

experiência se originam do confronto cotidiano com suas demandas de trabalho. Adquirem certa objetividade quando são partilhados na relação com os pares.

O relacionamento dos jovens professores com professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, são de fato situações que permitem objetivar o saber da experiência, pois assim constroem seus próprios saberes experienciais (TARDIF, 2014, p.52).

As interações estabelecidas caracterizam ainda uma rede de aprendizagem, principalmente para professores iniciantes ou, no caso do estudo, inseridos recentemente em uma estrutura diversa da que estavam sujeitos. De fato, isso se traduz como um modo de mobilizar saberes, pois, cotidianamente, os professores partilham suas experiências uns com os outros por meio do material didático, dos “[...] macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc” (TARDIF, 2002, p. 52). Com isso, acreditamos que esta potência pode ser ampliada por via de políticas educacionais que priorizem uma formação continuada em que a participação docente e o patrimônio de saberes e experiências que carrega em sua trajetória docente, possa ser o ponto de partida para fortalecer as trocas e aprendizados entre os pares que vivenciam uma realidade similar.

Em síntese, dialogando com o referencial teórico adotado no estudo, os saberes originários da experiência de trabalho cotidiano estão fundamentados na competência e prática profissional, pois denotam a condição para o professor alcançar e produzir os seus próprios saberes. Como aparece nos relatos, o ensino se constitui a partir de saberes que são mobilizados, transformados e adaptados no espaço de trabalho, produzindo, muitas vezes, essa experiência no seio da própria prática. Até mesmo a relação de exterioridade ou distanciamento que alguns docentes demonstram em relação a alguns saberes pode ser superada por via dos saberes experienciais, pois estes se encontram muito mais condicionados ao seu próprio arbítrio.

Reforça-se que parece haver acordo entre os dados apresentados e a literatura em relação à potência que ganham os saberes em suas diferentes dimensões, quando articulados com a prática, local em que as integrações entre os diferentes saberes são significadas por mediação do **saber da experiência**. Por fim, estes se encontram situados na dimensão dos saberes *temporais*, pois são fruto de um processo de

construção que, através do tempo, abarca conhecimentos da história de vida pessoal, pré-profissional e do exercício profissional.

5.2.3 Saberes vinculados ao contexto infantil

Explorar a existência de pontos que se reportam às especificidades do contexto infantil se torna um desafio, já que todos os debates tratados até o momento estão conectados, em termos gerais, a essa proposta. No entanto, importa, neste subtópico, agregar e ressaltar os principais dados que dialogam particularmente com a esfera infantil e suas aproximações com a mobilização e produção de saberes. Algumas questões foram pensadas pontualmente para responder a essa problematização e outras, foram incorporadas pelas aproximações e contribuições com o assunto.

Indagamos o professor sobre qual saber é primordial para atuar como professor de Educação Física na educação infantil (Quadro 14).

Quadro 14 — Categorização dos saberes primordiais para atuar como professor de Educação Física na educação infantil de Serra

Conceitos	Professores
Respeitar a individualidade e as particularidades das crianças	1, 2, 4, 6, 9, 12
Conhecer a criança/infância; entender o aluno enquanto criança, como se comunicam	4, 6, 12, 8, 9
Gostar de criança, ter cuidado/afetividade	5, 12, 10
Ter uma boa noção de pedagogia, saber ensinar e conhecer as especificidades de ensino da Educação Física	3, 7, 11
Considerar o conhecimento que a criança traz	4

Fonte: Elaboração própria.

Observamos, nas categorias construídas pelas perspectivas dos professores, que, em grande medida, a criança deve ser o ponto de partida e chegada para fundamentar os principais saberes inerentes ao exercício da docência nessa etapa do ensino. Saberes que implicam, no contato com a criança, a própria maneira de concebê-la, considerando sua individualidade e especificidade, como: **sua estrutura física**: “[...] altura pra você falar com o aluno, onde você vai atingir mais ele. [...] eu

não vou ficar em pé pra falar com eles. Se eu estou numa roda, eu vou sentar com eles” (PROFESSORA 1), “[...] lidar com criança não é como lidar com pessoa maior” (PROFESSOR 10); **suas etapas de desenvolvimento**: “[...] elas estão desenvolvendo, começando um processo de amadurecimento” (PROFESSORA 12); **suas capacidades cognitivas**: “[...] perceber como uma criança se comunica” (PROFESSORA 8), “[...] considerar o conhecimento que a criança traz” (PROFESSORA 4).

Essas concepções denotam uma postura próxima às correntes teóricas que concebem a criança como sujeito de direitos, que possui conhecimentos, experiências e histórias (DCNEI, 2009b, 2013; KRAMER, 1994). Além disso, reconhecer as virtudes da criança em oposição a uma visão que, por anos, emitiu um olhar “adultocêntrico” (SARMENTO, 2008), representa um posicionamento relevante dentro de um contexto de atuação infantil.

Alguns professores destacaram ainda que dominar/conhecer/gerir a noção de pedagogia e os conhecimentos específicos da Educação Física são saberes consideráveis nesse contexto. Vale ressaltar que esses saberes podem anteceder o próprio contato dos docentes com a educação infantil, pois conectam-se também a seus processos formativos e profissionais.

De maneira complementar, argumentamos sobre a participação/ influência da criança na construção dos planejamentos de ensino dos professores (Quadro 15).

Quadro 15 — Categorização da participação do aluno na construção das aulas

Conceitos	Professores
A criança ensina e participa da construção do planejamento; é o termômetro	2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12
Ouvir as crianças e considerar o que elas gostam e trazem	1, 5, 11
Observar as crianças brincando e o que constroem são fontes de motivação e inspiração; estudar e conhecer as crianças	1, 3, 9

Fonte: Elaboração própria.

Os docentes planejam e pensam suas aulas e as atividades que irão desenvolver com foco nos anseios da criança e nos conhecimentos que trazem. Os

dados dialogam com a discussão anterior quando, mais uma vez, apontam uma preocupação dos docentes com as especificidades das crianças para construir suas intervenções. Da mesma forma, reforçam uma argumentação presente no Quadro 9, quando, no momento de inserção, os professores se orientam tendo como ponto de partida a criança para compor suas estratégias interventivas; portanto, reforçamos que considerar a criança e a infância como uma fonte de saberes, aparece de maneira particularmente forte no contexto estudado.

Para fortalecer o debate, retomamos um conceito contemplado no capítulo dedicado à discussão dos saberes docentes, o *conhecimento pedagógico do conteúdo* (SHULMAN, 1986; MARCON, 2013), especialmente na dimensão que aborda o **conhecimento do aluno**. Marcon (2013) argumenta que o conhecimento do aluno compõe o domínio dos conhecimentos docentes necessários para uma atuação mais próxima às demandas de seus alunos, desde que sejam consideradas as suas características e interesses até suas crenças, concepções e, principalmente, os conhecimentos prévios que trazem.

Quando os docentes pensam a sistematização de suas aulas com a coparticipação do aluno: “Volta e meia eles me pedem para repetir as brincadeiras que eu já dei” (PROFESSORA 12); “[...] às vezes, em um movimento deles, eu pego o gancho para a aula e sai uma aula melhor do que a que eu tinha planejado” (PROFESSORA 7); “[...] a partir deles, em uma atividade que eu estava dando, eu consegui assimilar outra coisa que realmente é do convívio [deles], do real” (PROFESSORA 2); “As crianças pequenas também ensinam porque elas também sabem construir brincadeiras” (PROFESSORA 3), materializa-se uma atenção com o saber que trata das demandas inerentes ao grupo infantil, à infância e às singularidades impostas por esse público. Mais um indicativo que valoriza o conhecimento e a experiência prévia que as crianças carregam e a relação estreita de vinculação ao debate do contexto; com isso, concordamos com Shulman (1986) em sua perspectiva de que os alunos não se apresentam diante dos professores como folhas em branco, o que demanda ao docente uma organização coerente, criativa e estratégica nas propostas de ensino para uma aprendizagem fecunda por parte dos alunos.

Outra característica que ficou marcante nesse contexto específico de atuação foram os saberes “relacionais”, já discutidos por via da relação de troca e parceria entre os pares. Pontualmente, outra condição relacional que acreditamos ter uma

conexão situada no âmbito infantil são as constantes indicações de trabalho colaborativo entre os professores de Arte e de Educação Física. Apesar de não ter elaborado uma questão específica para adentrar neste item, essa evidência foi se revelando, quando conversamos com os docentes sobre experiências pedagógicas desenvolvidas nos CMEIs que tiveram uma visibilidade positiva em seu espaço de atuação. Os relatos apontaram a potência dessa parceria:

[...] no primeiro ano, aqui tinha uma professora de Arte que ela gostava muito de trabalhar em conjunto. Aí a gente pegou e nós fizemos um projeto no mês de agosto [...] nós trabalhamos a questão do folclore em todas as linhas: lendas, histórias, trava-língua e brincadeiras (PROFESSOR 5).

Arte e Educação Física fazem seus projetos juntos por opção nossa [...] eu e a professora de Arte caminhamos totalmente juntas mesmo, o mesmo projeto [...], Eu fico com a parte corporal de movimento e ela fica com a parte plástica [...] (PROFESSORA 6).

[...] eu e a professora de Arte, a gente tenta, às vezes, trabalhar casado [...] nós começamos a estruturar as nossas aulas com eixos temáticos para construir as nossas aulas, então hoje a gente tem projetos fixos [...] (PROFESSORA 9).

Eu e a professora de Arte estamos começando a trabalhar com o circo, entendeu? [...] Ano passado, também com sustentabilidade, eu fiz um gancho e nós trabalhamos juntas [...] (PROFESSORA 11).

Reiteramos essa constatação, retomando as discussões provenientes do assessoramento pedagógico que constatou tal parceria como uma potência nos CMEIs que privilegiam o trabalho colaborativo: “[...] na hora de compor alguns materiais, eles fizeram parceria com a professora de Arte”; “[...] essa parte onde tem a integração entre Educação Física e Arte são os lugares mais potentes que a gente tem [...]”; “[...] a integração do professor de Educação Física com Arte, eu vejo que é fundamental [...]” (ASSESSORAS).

Constatamos que o saber relacional que se constrói com o outro (CHARLOT, 2000), no contexto da educação infantil de Serra, potencializa a mobilização de saberes dos docentes inseridos nesse espaço. Essa relação, identificada por uma abordagem de trabalho colaborativo, acontece na constituição de projetos pedagógicos desenvolvidos de forma integrada entre professores de Arte e Educação Física.

Em geral, percebemos importantes saberes relacionados com elementos propriamente conectados ao contexto infantil, em grande medida representados pela figura da criança interligando as facetas desses saberes: considerar a criança e suas singularidades na composição das práticas pedagógicas elaboradas; visualizar a criança como ponto de partida e chegada para fundamentar os principais saberes inerentes ao exercício da docência; pensar e planejar as aulas e as atividades a serem desenvolvidas com foco nos anseios e expectativas da criança, nos conhecimentos que trazem e nas respostas que elas imprimem a essas experiências; e, por fim, promover o conhecimento do aluno se materializando por via de uma atenção com o saber que trata das demandas inerentes ao grupo infantil, à infância e às singularidades desse público.

Contudo, ressaltamos que considerar a criança em sua completude, participando efetivamente das diversas esferas abordadas até o momento, implica o desafio de operar com essa estratégia sem anular elementos primordiais que a caracterizam, como a vivacidade, a criação, o dinamismo e a espontaneidade.

Em síntese, destacamos que o saber relacional se apresenta como um potente intermediário de saberes no âmbito infantil, sobretudo no espaço estudado, por meio da articulação dos saberes que se constroem entre os pares — entre professores de Educação Física ou entre os professores de Arte e de Educação Física. Retomando o referencial teórico, é possível afirmar que diversas discussões apresentadas nesse quadro empírico se ajustam na dimensão dos saberes *situados*, pois, efetivamente eles são elaborados em consonância com a situação específica do ensino infantil de onde emergem habilidades e conhecimentos específicos que ganham sentido e validade quando confrontados e produzidos nas diversas interações do ofício docente.

Ampliamos nosso olhar investigativo no próximo capítulo, quando aproximamos das produções pedagógicas dos docentes entrevistados, que serão discutidas por via do debate dos currículos praticados.

CAPÍTULO 6

6 CURRÍCULO, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Para inserir a discussão empírica do presente capítulo, propomos, a princípio, realizar uma abordagem teórica para situar a temática Currículo, Educação Infantil e Educação Física. Nessa articulação, apresentamos, posteriormente, as análises e interpretações empíricas que tangenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física na educação infantil de Serra.

6.1 CURRÍCULO(S): CONCEITOS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO INFANTIL

Propomos, neste debate, assumir uma concepção de currículo que dialogue com as especificidades do âmbito infantil, bem como apresentar em síntese a experiência curricular da rede de ensino de Vitória, considerada uma das precursoras na inserção do especialista de Educação Física na educação infantil e na construção de uma proposta de ensino específica para essa área de conhecimento.

6.1.1 O conceito

Entendemos currículo como um processo de construções históricas e sociais, submetido às constantes e diversas operações e influências, sobretudo a partir de uma lógica de subversão imposta pelos que o vivenciam no espaço escolar e a ele imprimem novas interpretações e consequentes transformações.

A partir das discussões desenvolvidas em sua obra “Currículo: Teoria e História”, Goodson (1995, p. 7) nos permite compreender que a história do currículo possibilita “[...] ver o conhecimento corporificado do currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações”, apontando que é importante perceber, nesse processo histórico de evolução e continuidade, também as marcas de rupturas e descontinuidades que gradativamente moldam e influenciam esse percurso.

Nesse sentido, apresentam-se as complexidades que o envolvem, porquanto suas conformações são sempre moldadas, produzidas e reproduzidas a partir de uma série de influências de caráter econômico, político e, por que não, ideológico? No entanto, o que se apresenta como ponto central nos debates acerca do currículo é a participação dos professores e dos alunos, ou seja, os sujeitos do contexto escolar na construção e na efetivação de sua versão real, aparecendo em diferentes nomenclaturas na literatura como *currículo realizado* (SACRISTAN, 2000), *currículo ativo* (GOODSON, 1995) e *currículo praticado* (FERRAÇO, 2008).⁵²

Tal quadro nos remete para à necessidade de compreender a relação tênue entre a versão prescrita e a praticada do currículo, tendo como eixo central a participação dos sujeitos escolares. Para Goodson (1995, p. 21),

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições [...]. Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

O mesmo autor apresenta uma definição para a versão ativa, quando o currículo é moldado pela interação entre professor-aluno, ou seja, é a construção que acontece na prática e, por isso, suscetível a variações imprevisíveis inerentes às ações, às produções e reproduções que se estabelecem no fazer cotidiano.

Complementando a discussão entre teoria e prática, Sacristán (2000) ressalta a necessidade de uma relação mais equilibrada e autônoma com o sistema educativo entre os professores e a administração na construção de uma proposta curricular, uma vez que a prescrição e a prática pedagógica são constantemente tensionadas pelas demandas do próprio espaço educativo. O autor assinala o processo pelo qual o currículo é delineado de sua forma prescrita à realizada, caracterizado como a objetivação do currículo.⁵³

⁵² Assim como destacamos em nossa Introdução, no decorrer da dissertação, adotamos a nomenclatura/conceito de currículo praticado (FERRAÇO, 2008).

⁵³ Sacristán (2000) descreve como objetivação do currículo os processos de construção pelos quais o documento prescrito assume a forma em sua versão real ou vivida.

Empreendendo um movimento similar ao de Nunes (2007),⁵⁴ aproximamos os conceitos de Sacristan (2000) do cenário do nosso estudo, considerando, ainda, os documentos já atualizados no âmbito infantil. Nessa perspectiva, destacam-se:

a) *o currículo prescrito* — apresentando as orientações e referências que têm norteado legal e pedagogicamente a educação infantil no cenário nacional e representam uma das bases de construção das propostas locais; sobressaem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB, 1996), o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Parecer CNE/CEB nº 20/09, DCNEI, 2013), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (MEC, 2006c), além de uma série de documentos específicos, construídos e disponibilizados pelo MEC;⁵⁵

b) *o currículo apresentado aos professores* — são propostas que visam a apontar caminhos para direcionar a prática pedagógica no contexto educativo, nesse caso, em Serra, pontualmente a Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental, articulando saberes, tecendo diálogos (2008);⁵⁶

c) *o currículo moldado pelos professores* — são as produções locais, construídas individualmente pelo professor, como o seu Plano de Ensino, ou de forma coletiva, representando uma Proposta ou Projeto de Intervenção Comum para o CMEI. Considera-se ainda o Projeto Político-Pedagógico (PPP). No caso de Serra, em alguns CMEIs, adota-se, como temática geradora, uma proposta articulada para compor a Mostra Artística, Cultural e Científica (MACC);⁵⁷

d) *currículo em ação* — direciona-se ao que está sendo realizado pelos professores em suas práticas cotidianas que podem ou não ser influenciadas pelos currículos antes discriminados. Considera-se como crucial, no currículo em ação, o

⁵⁴ Adaptamos essa articulação da dissertação de Nunes (2007) que apresenta esse esforço enfatizando a educação infantil no município de Vitória.

⁵⁵ Para maiores informações, consultar o portal do MEC no endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152. Acesso em: 21 out. 2014.

⁵⁶ É pertinente reforçar que o município de Serra não possui uma Diretriz específica para a educação infantil e a orientação curricular em vigência não contempla propostas para Educação Física e Arte no âmbito infantil, visto que a inserção dos especialistas nesse espaço se deu apenas no ano de 2012.

⁵⁷ A Mostra Artística, Cultural e Científica acontece anualmente nas escolas de ensino fundamental e nos centros de educação infantil, como a culminância dos projetos e experiências pedagógicas construídos ao longo do ano pela comunidade escolar.

que está sendo efetivamente materializado a partir do sentido e significado atribuído pelos sujeitos escolares em seus fazeres e saberes;

e) *currículo realizado* — trata-se do que foi produzido a partir das articulações vivenciadas no ambiente escolar e imprime efeitos diversos nos envolvidos, ou seja, nas crianças e nos professores. Muitas vezes pode estar evidente, mas também invisível, dada a complexidade que envolve o contexto escolar e infantil;

f) *currículo avaliado* — direciona-se às pressões externas que se estabelecem no sentido de ressaltar coerências e contradições do currículo prescrito, relacionando-se com a atuação do professor e o aprendizado dos alunos.

Nessa lógica, “[...] as condições de desenvolvimento e realidade curricular não podem ser entendidas senão em conjunto” (SACRISTÁN, 2000, p.9). Assim o autor sinaliza que a hierarquia e a linearidade presentes em cada fase podem sofrer uma conformação à medida que elementos de cada particularidade se evidenciam.

Analizando o contexto da pesquisa, é importante reforçar que o município de Serra, apesar de ter construído de forma democrática o atual documento orientador — Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental: “articulando saberes, tecendo diálogos” (PMS, 2008) — não apresenta expressamente qualquer direcionamento para a Educação Física no âmbito Infantil.

Por esse motivo, apesar de as orientações e encaminhamentos prescritos nas DCNEIs serem um ponto de partida efetivo para a prática pedagógica no contexto infantil, defendemos a elaboração de uma proposta curricular que contemple as demandas e realidades locais, sobretudo pensando na Educação Física e nas produções já materializadas nesse espaço. Nesse sentido, um documento prescrito pode ganhar força quando imprime em sua essência as marcas e singularidades dos atores que o vivenciam cotidianamente, bem como as demandas e especificidades inerentes ao infantil.

Pelo viés legal e acadêmico, atualmente tem se discutido, com certa intensidade, a concepção de infância; esta caminha no sentido de reconhecer a criança como sujeito de direitos, como ser social que produz cultura por meio de diferentes linguagens (DCNEI, 2009b, 2013; KRAMER, 2007).

Tal perspectiva se apresenta como ponto gerador para os desdobramentos apresentados no momento de se pensar e materializar uma proposta curricular para o público infantil. No âmbito do currículo praticado, considerar essa concepção de infância implica pensar propostas educativas com foco na criança e, em

consequência, visualizar essa etapa como um momento peculiar e importante no processo de seu desenvolvimento e socialização. É nesse espaço de experiências e aprendizagens oferecidas pelo educador que a criança brinca, interage, se envolve, resiste e se constrói como sujeito.

Por conseguinte, compreender a infância na contemporaneidade requer um entendimento de como algumas características amplamente disseminadas foram fruto de um processo histórico-social, com impacto principalmente na postura educacional e pedagógica do adulto em relação à criança.

A construção social da infância passou por transformações históricas que, de forma marcante, atravessaram a sociedade. A invenção da infância pelo mundo adulto é assinalada, no primeiro momento, por uma identidade infantil pautada em um olhar reducionista, que atribuía à criança a noção de fragilidade e a negação de seus direitos (ARIÈS, 1981).

O sociólogo Manoel Jacinto Sarmiento⁵⁸ coloca que a Modernidade estabeleceu um olhar de negatividade constituinte para a criança, pois ela não participa das tomadas de decisão mais importantes da sociedade e é sempre considerada incapaz, frágil e impotente; esse é um olhar de incompletude. O autor entende que a infância, na contemporaneidade, é um lugar em mudança, em que a participação infantil efetiva na vida coletiva pode favorecer outro sentido para as mudanças sociais e transformar em emancipação o que antes se apresentava como ameaça.⁵⁹

No cenário brasileiro, Kuhlmann Jr. (2010) aponta que iniciativas voltadas à educação da criança menor são recentes, se comparadas com as de outros países. Segundo o autor, nos mais de 500 anos de história e educação do país, a educação infantil tem seu marco difusor apenas a partir de 1875 e 1877.⁶⁰ Aponta que a história das instituições de educação da criança tem relação intrínseca com a “[...] história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.— e é claro, com a história das demais instituições educacionais” (KUHLMANN JÚNIOR., 2010, p.16).

⁵⁸ Entrevista concedida a um artigo publicado por Delgado e Muller (2006).

⁵⁹ O autor se refere ao relatório da Unicef de 2005 intitulado, “Uma Geração sob Ameaça”, o qual indica as consequências que a globalização tem trazido para a crianças, as principais vítimas da pobreza, das doenças, da insegurança etc. (DELGADO; MULLER, 2006).

⁶⁰ O autor destaca, nesse período, a fundação de duas instituições de educação pré-escolar privadas: Rio de Janeiro, o Colégio Menezes Vieira, em 1875; e, em São Paulo, a escola Americana, em 1877. No setor público, em 1896, criou-se o Jardim de Infância, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, também em São Paulo.

Para o autor, existem dois grandes setores da história da infância: o primeiro, ligado à *história social*, estuda as condições de vida e os fatores sociais que envolvem essa faixa etária; e o segundo apresenta questões relacionadas com o *imaginário*, abordando as mutações históricas provenientes de diferentes mentalidades acerca do fenômeno da infância e que são expressas nas atitudes materializadas em documentos como as obras de arte. O autor sinaliza que a história social da infância e o imaginário devem caminhar de forma indissociável.

Kramer (1994) compartilha desse pensamento, mas assume a concepção de infância dentro de um projeto maior, o de entender uma proposta curricular para essa etapa da educação, concebendo a educação infantil como uma prática social que recebe a criança, em sua dinâmica educativa, a partir da perspectiva de ser histórico, social, produtor de cultura e sujeito de direitos.

Kramer (2007) também indica a necessidade de fortalecer a visão de criança como criadora de cultura, valorizando o saber que ela traz e reconhecendo o que é característico da infância, como a imaginação, a fantasia e a criação. Concebe a criança como ser histórico, político e cultural, “[...] destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas *na* e produtores *de* cultura”⁶¹ (KRAMER, 2007, p. 14).

Nesses movimentos, são afirmadas as perspectivas defendidas de forma pioneira por Sarmento e, no decurso, por pesquisadores da sociologia da infância no Brasil⁶² que advogam em favor de dar visibilidade ao ator criança, superando o olhar de inferioridade vigente.

Os principais documentos norteadores para a educação infantil no país, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, legislam em deferência da garantia dos direitos das crianças, do reconhecimento de suas diversidades e da evidência de seus saberes e culturas pelo viés infantil.⁶³

Kramer (1994) parte da premissa de que a educação é prática social produtora de saber, indicando que a teoria é gerada na prática e permitindo seu retorno crítico,

⁶¹Tal concepção da autora está ancorada nas perspectivas de Áries (1978), no sentido de fornecer parâmetros de pesquisa articulando infância, história e sociedade e de Charlot (1976), que permite romper com a naturalização da criança, consolidando a análise de caráter histórico, ideológico e cultural (KRAMER, 2007).

⁶² Ver artigo de Santos (2012), “Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil”.

⁶³ Salientamos que a Emenda Constitucional nº 59/2009 altera o art. 208 da Constituição Federal, que passa a vigorar no Inciso I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Tal determinação exclui a obrigatoriedade para as crianças de zero a três anos de idade (BRASIL, 2009a).

denotando um caráter indissociável; conseqüentemente, é preciso reafirmar a concepção de criança

[...] como cidadã, como sujeito histórico, entendendo as populações infantis e os profissionais que atuam com as crianças na sua diversidade, na sua condição de sujeitos criadores de cultura, contestando a caracterização de crianças e adultos das camadas populares pela falta, pela carência, pela suposta privação (KRAMER, 1994, p. 15).

Concordando com o posicionamento teórico dessa autora, defendemos que a garantia de uma Diretriz Curricular para a Educação Infantil no Município de Serra seja efetivada contemplando a nova realidade. Nessa perspectiva, pensamos em posições a favor de uma construção colaborativa que considere as experiências de redes que já apresentam uma proposta prescrita consolidada, como a de Vitória, mas, sobretudo, valorize as produções e experiências já materializadas no contexto de ensino, como as evidenciadas no subtópico 6.2 do presente capítulo.

6.1.2 A experiência curricular

Interessa conhecer em síntese o processo histórico da rede de Vitória/ES, que, juntamente com Florianópolis/SC, é considerada uma das precursoras na inserção do especialista de Educação Física na educação infantil.⁶⁴

A inserção da Educação Física na educação infantil no município de Vitória se constituiu em uma trajetória de tensões, marcada por um momento de implantação, seguido da supressão e, enfim, da retomada que permitiu materializar a proposta curricular dessa rede de ensino. Conforme aponta Anjos (2009, p.12) “[...] os profissionais foram inseridos na educação infantil em 1991, retirados em 1996 e [a inserção dos especialistas] foi retomada experimentalmente em 2004, com retorno oficial em 2006”.

Nunes e Berto (2009, p. 2) definem que a trajetória histórica trilhada por essa área do conhecimento foi marcada por diferentes formatos: “[...] entre os anos de 1991 e 1996, com o modelo escolar; entre 1997 e 2004, com o Programa de Educação

⁶⁴ Florianópolis/SC em 1982 (SAYÃO, 1996) e Vitória/ES em 1991 (NUNES, 2007).

Multicultural de Vitória (PROEMV); entre 2004 e 2005, com o Projeto Piloto e, entre 2006 e 2007, com o professor ‘dinamizador’”.

Vale pontuar o Projeto Piloto⁶⁵ como um marco para a questão curricular da Educação Física na educação infantil, uma vez que os relatórios das experiências produzidas no Projeto Piloto foram primordiais para estabelecer algumas questões que posteriormente seriam priorizadas no documento oficial da rede. Andrade Filho (2008) revela que, durante a experiência com o Projeto Piloto, muitas dificuldades emergiram no contexto da proposta, que passaram a ser minimizadas à medida que a experiência pedagógica sistemática se ampliava e acumulava aprendizados.

Essas vivências, consideradas positivas pelo autor e registradas no relatório final do Projeto Piloto, foram objeto de análise em diferentes momentos de trabalho da equipe sistematizadora do documento: “Educação Infantil: um outro olhar” (2006a). Segundo Moreira (2012, p. 38), “[...] em vez de reformular a proposta curricular existente, optou-se pela elaboração de um documento que caracterizasse a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da educação infantil no Município”. Para a autora, teve um caráter democrático⁶⁶ e considerou o conhecimento acumulado historicamente, que trata das questões da educação infantil do município de Vitória/ES.⁶⁷

Nesse movimento, a Diretriz Curricular para a Educação Infantil de Vitória contemplou um tópico que aborda a Educação Física como uma área de conhecimento a ser articulada no contexto infantil. A ressalva necessária, neste

⁶⁵ Projeto de Implantação das disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória. Foi uma iniciativa da rede municipal de ensino de Vitória, que teve como objetivo implantar a Educação Física e Artes Visuais na dinâmica de ensino da educação infantil nesse município. Foi realizado em quatro CMEIs, entre agosto e dezembro de 2004, com a contratação de professores especialistas dessas áreas de conhecimento, para o desenvolvimento da proposta (ANDRADE FILHO, 2008).

⁶⁵ O trabalho foi realizado com todas as categorias tendo como coautoras: professores, diretores, pedagogos, estagiários, pais, crianças, auxiliares administrativos, merendeiras, seguranças e auxiliares de serviços gerais.

⁶⁶ Ressaltamos que, paralelamente a essa proposta, foi produzido um documento específico para orientar a prática dos professores dinamizadores: “*Orientações para a implementação do professor dinamizador*” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006b).

momento, é que, embora o documento tenha sido construído de forma democrática, no caso da Educação Física, isso não ocorreu, pois a entrada dos professores dinamizadores no contexto infantil aconteceu justamente nessa transição.⁶⁸ Fica evidente que pouco se discutiu quanto à inserção dos professores de Educação Física no contexto infantil da rede de ensino de Vitória.

A Diretriz Curricular enfatiza a questão da articulação dos conteúdos em caráter interdisciplinar como uma das características para se pensar a presença da Educação Física no contexto infantil:

A identidade da Educação Física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e outros fazeres presentes no contexto da educação infantil. Somente assim, as práticas corporais da cultura, como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. se enraizariam como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituiriam como componentes curriculares potencializadoras do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2006a, p. 89).

Opera, ainda, uma reflexão que se contrapõe a uma prática pedagógica marcada pela rigidez dos gestos, pela linguagem "da imobilidade e do silêncio", pelo controle e aniquilamento das emoções e do movimento como fonte de expressão e manifestação do sentimento e da cultura. Apresenta, entre as perspectivas de atuação, os seguintes objetivos:

- Garantir o reconhecimento da linguagem corporal e ampliar as possibilidades expressivas do corpo em todos os tempos e espaços dos CMEIs;
- Favorecer vivências que possibilitem todas as crianças, independentes de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo;
- Valorizar a identidade da Educação Física no contexto do CMEI, tendo em vista a sua contribuição no processo de construção de uma educação infantil democrática e cidadã (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2006a, p. 90).

No entanto, Moreira (2012), ao entrevistar os professores especialistas sobre como se apropriam da Diretriz em suas práticas, confirmou que eles se contrapõem à

⁶⁸ Segundo Moreira (2012), o documento se concretizou entre os anos de 2005 e 2006 e a efetiva inserção dos professores dinamizadores se iniciou em 2006.

proposta apresentada no documento. Em uma das narrativas, o professor destacou: “[...] um outro olhar é um documento da prefeitura de Vitória que vai falar mais do que a Educação Física não pode fazer do que realmente precisa ser feito” (PROFESSOR M, 27-2-2012, apud MOREIRA, 2012, p. 82). A autora conclui que a representatividade de um documento para a Educação Física no contexto infantil é de extrema relevância, levando em consideração os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos por uma educação de qualidade. Conclui também que essa proposta curricular se tornaria significativa, se fosse consolidada a partir da participação e da autoria dos professores que, cotidianamente, vivenciam as intempéries e avanços no espaço de ensino.

Em vista disso, pensar na materialização de uma proposta curricular para a Educação Física na educação infantil de Serra/ES supõe estabelecer um diálogo com os elementos discutidos no texto, como o conceito de currículo/proposta, as tensões imbricadas na relação teoria e prática e a concepção de criança/infância que vai dar suporte ao documento curricular. Desse modo, se toda proposta contém uma aposta, Kramer (1999, p.19) nos remete a considerar, em síntese, que “Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os desafios que precisam ser superados e a direção que a orienta”. É dessa forma que se entende a figura do currículo oficial, atuando para além de sua função prescritiva de guiar e orientar as práticas dos professores, mas em uma visão ampla, agregando a ele os sentidos e significados que são criados e recriados pelos sujeitos escolares nos fazeres de sua prática cotidiana.

Nas experiências de Vitória, consideramos potentes os desdobramentos proporcionados pelo Projeto Piloto em 2004 e a materialização da proposta curricular específica para a educação infantil, contemplando orientações específicas para a Educação Física. Importa ressaltar que tais experiências não estão restritas à Vitória, uma vez que os docentes desse município transitam pelas outras redes de ensino. Portanto, os saberes docentes dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra podem ter relação com a experiência de Vitória, justamente pela presença de profissionais que atuam de forma concomitante nas duas redes.

O subópico seguinte trata de articular empiricamente a relação entre concepção de currículo, a prática pedagógica, o currículo praticado e os saberes docentes.

6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CURRÍCULO PRATICADO PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SERRA/ES

A prática pedagógica tangenciou os principais debates realizados neste estudo. Compõe o objeto da investigação, por isso centraliza a discussão do presente subtópico, particularizando questões que envolvem o segundo objetivo da pesquisa: discutir a materialização dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra, dando visibilidade ao currículo praticado pelos docentes.

6.2.1 O currículo praticado

Partindo da perspectiva de currículo adotada no referencial teórico, retomamos o conceito de currículo praticado (FERRAÇO, 2008) para definir as práticas que são construídas cotidianamente pelo professor de Educação Física atuando na educação infantil de Serra. O currículo praticado se configura em uma relação indissociável com o docente, os saberes que mobiliza e os contextos nos quais se inscreve.

O professor é concebido como o ator principal do processo, na medida em que busca, por via de uma rede de saberes, transformá-lo em possibilidades de ensino. É pelo cruzamento dessas diferentes práticas que se engendra o que tem sido construído pedagogicamente pelos profissionais de Educação Física nos centros municipais de educação infantil de Serra. Em diálogo com Sacristán (2000, p. 26), compreendemos que

O currículo acaba numa prática pedagógica [...]. Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Reforçamos que, apesar de considerar o currículo prescrito uma fonte necessária para nortear o processo de ensino, é o professor que, ao mediar os conflitos e demandas de sua realidade, imprime sentido e significado ao que se concretiza na prática, uma vez que “[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos — a influência é recíproca” (SACRISTÁN, 2000,

p.164). Ainda no âmbito prático do currículo, o autor destaca que “[...] a prática tem uma existência real [...], se trata de um território de intersecção de subsistemas diversos. Essa realidade prática complexa se substancia ou se concretiza em realidades e processos diversos” (p.21).

No universo pesquisado, apropriamo-nos das informações que configuram a prática pedagógica por meio dos relatos docentes, com o intuito de visibilizar o que eles têm construído e vivenciado nos currículos “praticados” em suas intervenções de ensino. Em síntese, investigamos junto ao docente acerca dos conteúdos que privilegiam em suas intervenções cotidianas (Quadro 16).

Quadro 16 — Categorização dos conteúdos privilegiados pelos docentes de Educação Física na educação infantil de Serra

Conteúdos	Professores
Jogos, brinquedos e brincadeiras	1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10,11,12
Música	6, 7, 10
Danças	3, 6, 11
Ginástica	6, 8, 11

Fonte: Elaboração própria.

Parcela significativa de professores elege os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como conteúdo das práticas de intervenção na educação infantil de Serra. A música, a ginástica e as danças também são evidenciadas como possibilidades de ensino no contexto. Assis (2015, p. 134) compreende que existem diversas manifestações da cultura corporal a serem sistematizadas como conteúdo de ensino na educação infantil, mas “[...] o caráter lúdico, presente nos jogos e nas brincadeiras, deve permear a abordagem de qualquer conteúdo utilizado”. Concordamos com a autora que acredita no potencial pedagógico impresso nos jogos e nas brincadeiras, agindo como capital cultural lúdico que amplia e garante o direito de brincar às crianças.

Cabe ressaltar que os jogos e as brincadeiras representam conteúdos próprios ou exclusivos da área de conhecimento da Educação Física; no entanto, defendemos a potencialidade de que essa disciplina pode imprimir a tais manifestações culturais,

articulando saberes mais próximos à infância como o lúdico, a criatividade e a espontaneidade.

Dessa forma, apesar de não problematizar como os conteúdos estão sendo operacionalizados nas aulas dos professores entrevistados, ampliamos o diálogo para melhor visualizar como estão organizados nessa dinâmica educacional. Os docentes relataram uma diversidade de conteúdos e projetos construídos em sua trajetória na educação infantil de Serra. Na medida em que foram categorizados, percebemos a necessidade de considerar atividades direcionadas especificamente a cada grupo (Quadros 17, 18 e 19).

Quadro 17 — Categorização dos conteúdos privilegiados para os Grupos II e III

Grupos	Conteúdo	Objetivos
II e III	- Música, cantigas de roda, jogos de manipulação com bolas	- Reconhecimento do corpo - Aprendizagem motora - Coordenação motora fina
	- Brincadeiras: atividades com colchonetes e diferentes materiais	- Utilização do <i>solarium</i> — espaço específico com brinquedos que possibilitam iniciar o trabalho corporal, como rolar, passar por cima, por baixo etc.
	- Atividades livres	- Observar o que a criança gosta de experimentar
	- Atividades de ritmo com chocalho	- Possibilitar experiências de movimento e ritmo por via do trabalho com sons
	- Atividades com materiais específicos na sala movimento: colchonetes, bambolês, bolinhas coloridas etc.	- Experimentar diferentes materiais e brinquedos disponibilizados na sala movimento - Trabalhar as cores, a apreensão, a criatividade etc.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 18 — Categorização dos conteúdos privilegiados para os Grupos IV e V

Grupos	Conteúdo	Objetivos
IV e V	- Projeto “Números”- joguinhos da memória, queimada, quebra-cabeça etc.	- Trabalhar o raciocínio, aprender a se dividir etc.
	- Brincadeiras lúdicas	- Incentivar noção de lateralidade e espacial: direita/esquerda, dentro/fora, em cima/em baixo - Reconhecimento do corpo - quanto a indivíduo, quanto ao outro, o espaço dele, o espaço do outro etc.
	- Brincadeiras e interações: boca de forno, o mestre mandou, caça ao tesouro, piques, esconde-esconde, cabra cega e demais brincadeiras infantis	- Incentivar a interação entre os pares e a brincar com intenção
	- Construção de brinquedos: pipa, aviãozinho, peteca e outros	- Vivenciar diferentes brinquedos e brincadeiras da cultura infantil
	- Jogos e Brinquedos em geral: casinhas, blocos de montar, redinha de vôlei e cestinha de basquete	- Observar como a criança brinca, interage e cria.

Fonte: Elaboração própria.

Esses são indícios de uma organização “curricular” praticada pelos docentes de Educação Física na educação infantil de Serra, considerando uma divisão feita por “grupos”, correspondentes às faixas etárias, ou seja, Grupo II, incorpora crianças com dois anos de idade e assim sucessivamente, até o Grupo V.

É evidente que pensar a elaboração de uma proposta curricular para a educação infantil implica enfrentar uma amplitude de tensões que, apesar de amplamente disseminadas, não foram superadas. Por exemplo: a reprodução do modelo escolar, caracterizado pela preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental; a organização do ensino de forma disciplinar, gerando uma fragmentação do conhecimento, entre outras. Apesar de considerar essas questões como pertinentes, nossa perspectiva vai operar com o limite de apresentar de que forma está organizado hoje o ensino com a Educação Física na educação infantil de Serra, com base nas informações fornecidas por 12 docentes inseridos nesse espaço.

Os Quadros 17 e 18 nos ajudam a compreender uma preocupação dos docentes em particularizar suas ações levando em consideração os “grupos/faixas etárias”. Já por via dos Quadros 19 e 20, é possível perceber uma organização centrada em estratégias coletivas, articuladas com todos os “grupos/faixas etárias”.

Quadro 19 — Categorização dos conteúdos privilegiados para todos os grupos

Grupos	Conteúdo	Objetivos
II, III, IV e V	- Psicomotricidade - Atividades mais vigorosas de correr, de pular, de saltar	- Motricidade fina e grossa - Incentivar a noção de lateralidade e noção espacial
	- Atividades de música com tambor, cajon, contrabaixo - Construção de instrumentos musicais de materiais reciclados	- Incentivar o ritmo, a música e o movimento através de diferentes instrumentos musicais
	- Construção de brinquedos reciclados como petecas de jornal e outros	- Construir uma cultura de sustentabilidade com a criança
	- Brincadeiras, brinquedos e as manifestações folclóricas do Brasil	- Ampliar o capital cultural das crianças para o brincar, o movimento e o conhecimento das manifestações folclóricas do Brasil
	- Circuito dentro do parquinho com a utilização de atividades e materiais diversos	- Coordenação motora global - Trabalhar as habilidades gerais - Incentivar o raciocínio e a concentração
	- Lutas, basquete e futebol	- Incentivar habilidades com atividades esportivas de maior exigência
	- Contar histórias: a história da meleca	- Conhecer elementos gerais da parte respiratória: respiramos o tempo inteiro, porque alteramos o ritmo - rápido/devagar? Porque é que a gente respira pela boca e pelo nariz?
	- Capoeira	- Trabalhar o equilíbrio, noção de direção e de sentido - Experimentar diferentes maneiras de caminhar: rápido, devagar, com obstáculos sem obstáculos
	- Filmes	- Recurso pedagógico utilizado para retratar algum conteúdo ou para os dias de chuva

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 20 — Categorização dos projetos desenvolvidos com todos os grupos (continua)

Grupos	Projeto	Conteúdo	Objetivos
II, III, IV e V	- Projeto de “Artes Circenses”	<ul style="list-style-type: none"> - Malabares - Balangandã - Equilíbrio - Acrobacias 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o universo circense no que tange as atividades corporais que compõem os espetáculos - Conhecer demais elementos que o caracteriza: comidas, formato do local de espetáculo, caracterização dos artistas
	- Projeto “Danças Regionais”	- Danças: catira, carimbó, balainha, xote etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes estilos de dança - Construir coreografias para culminância do projeto
	- Projeto: “Brincadeira, interações, uma infância saudável e feliz”	<ul style="list-style-type: none"> - Construir brinquedos de sucata: bilboquê, peteca, aviãozinho, bola de papel, etc. - Jogos e brincadeiras 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as crianças para questões de sustentabilidade através da reciclagem de materiais - Propiciar momentos de interação e respeito com o outro
	- Projeto “Esquema corporal”	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar o contorno do corpo de cada aluno em papel cenário - Levar para casa e finalizar com a ajuda da família incluindo as demais partes do corpo e os adornos 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do seu corpo e do corpo do outro. - Aprender sobre as partes do corpo
	- Projeto “Folclore”- em parceria com professor de Arte	<ul style="list-style-type: none"> - Lendas, trava-língua - Brincadeiras - Danças: cada grupo ensaiou uma dança para a culminância - Vídeos da turma da Mônica sobre Folclore - Historinhas contadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conhecimento das crianças sobre folclore - Vivenciar diferentes brincadeiras folclóricas - Construir uma coreografia para a culminância do projeto

Quadro 20 — Categorização dos projetos desenvolvidos com todos os grupos (conclusão)

Grupos	Projeto	Conteúdo	Objetivos
	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto “Regiões do Brasil” - Estratégias: cada grupo com uma região: por exemplo o Sul - Desenvolvido em parceria com a professora regente, a de Arte e a de Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com recortes (professora regente) - Confeção de materiais referente a cada região: mapa e bandeiras dos Estados (professora de Arte). - Música, dança, brincadeiras (professora de Educação Física). - Filme Tainá (Todas as professoras). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a cultura de diferentes regiões no aspecto macro - Possibilitar a vivência com instrumentos do Sul, as cantigas, os objetos, os trajes, o sapato que faz barulho, barulho que vira música, que vira dança - Experimentar e descobrir as brincadeiras, o elemento folclórico, o elemento musical, o corporal e o lúdico - Trabalhar a diferença entre regiões (filme)
	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto “Conhecer a sua região: Serra” 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma banda de congo mirim - Tocar instrumentos: casaca, tambor, caxixi - Diversas brincadeiras da região 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e vivenciar a cultura regional
	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto “Circo”: Inicia com uma história de um fantoche chamado Zé e se desenvolve abordando todos os elementos do circo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção dos materiais: malabares, pé de lata etc. - Equilíbrio com prato no nariz, na boca, no queixo, no pé, cada um inventava um lugar - Mágicos com cartola, palhaços e bailarinas 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o circo, sua história, suas diferentes manifestações culturais, corporais e artísticas
	<ul style="list-style-type: none"> - Projetos fixos em parceria com a professora de Arte: - “Semana da Consciência Negra” - “Semana do Índio” - “Jogos e brincadeiras populares” 	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplo para a Semana do índio: - Brincadeiras indígenas: peteca, bolinha de gude etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer diferentes brincadeiras, suas origens, histórias e modos de brincar

Fonte: Elaboração própria.

É fato que essa sistematização representa uma espécie de esboço, contemplando apenas uma parcela das atividades que os docentes desenvolvem em suas intervenções no ensino com a criança menor. Apesar disso, indica que esforços significativos estão sendo articulados pelos especialistas de Educação Física no contexto estudado. Interessa à investigação refletir acerca dos saberes mobilizados e produzidos por meio dessas construções, inscritas no contexto de ensino situado da Educação Física e das especificidades inerentes ao âmbito infantil.

Portanto, o saber dos professores é o saber deles, está atrelado à sua identidade, é social e coletivo, mas também é individual, pois, em cada atividade/conteúdo/projeto desenvolvido pelos docentes, estão impressas suas concepções de educação, educação física, infância, ensino, além de crenças e valores. Para Tardif (2014), ensinar não se limita a transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção; o ensinar não existe sem o aprender, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Compreendemos que esta estreita relação entre professor e aluno, ensinar e aprender, integra a base para refletir a materialização dos saberes mobilizados pelos professores em sua atuação docente no contexto infantil de Serra.

Nessa relação, perguntamos se existe uma consonância entre os saberes que os professores mobilizam e desenvolvem em suas aulas e aquilo que empreendem como relevante para a criança aprender (Quadro 21).

Quadro 21 — Categorização do que é importante a criança aprender nas aulas de Educação Física na educação infantil

Saberes	Professores
Aprender a brincar, gostar de brincar, experimentar o lúdico	4, 5, 6, 7, 9, 10, 11,12
Habilidades motoras básicas	1, 2, 3, 10
Reconhecimento do corpo	1, 2 ,3
Interação, cooperação, socialização	3,10
O movimento	7
Aprender as habilidades atreladas ao conhecimento das manifestações culturais	8

Fonte: Elaboração própria.

As brincadeiras, o brincar e o lúdico parecem representar um núcleo vital dentro do universo infantil. Não por coincidência, alguns documentos de orientação nacional, como o DCNEI (2013), colocam que as brincadeiras, as interações e o lúdico devem mediar as práticas pedagógicas docentes com o intuito de apresentar o mundo à criança dentro de uma linguagem inerente à infância — o brincar. Os relatos dos professores colocam as esferas do brincar como um mecanismo que deve subsidiar outros conteúdos ou objetivos de ensino. Conferem relevância a outros saberes também característicos da área de conhecimento da Educação Física, no entanto, as estratégias para alcançá-los se conectam aos jogos e brincadeiras, conforme sinalizado no Quadro 16. Assim sendo, existe uma proximidade entre os conteúdos que priorizam para suas aulas e o que significam como saberes importantes para a criança ampliar seu repertório de conhecimentos dentro das especificidades da Educação Física. Podemos indicar que, nesse caso, existe uma consonância entre saberes mobilizados e produzidos dentro do contexto infantil de Serra.

6.2.2 Os saberes docentes materializados na prática pedagógica

Para esta discussão, o desafio colocado empreende a sistematização dos relatos de experiência que foram citados pelos docentes no momento da entrevista, sistematizados, em síntese nos Quadros 17, 18, 19 e 20. Posteriormente, a intenção seria acessar um relato de experiência de cada entrevistado, portanto a versão ampliada das vivências com os registros escritos, fotográficos, audiovisuais etc. No entanto, conforme relatamos nos procedimentos metodológicos da pesquisa, por uma limitação proveniente da disponibilidade dos docentes na organização dos materiais para ceder à pesquisa, um total de quatro professores se propôs a esse esforço colaborativo. Tal limitação veio ao encontro dos interesses e possibilidades da pesquisa, uma vez que analisar e interpretar a demanda do segundo objetivo — a materialização dos saberes docentes na prática pedagógica — exige o aprofundamento de questões pontuais que inviabilizariam operar com projetos ou relatos de experiência de 12 docentes.

Dessa maneira, elegemos um dos projetos, baseado em dois motivos principais: primeiro, pela disponibilidade da professora que, na solicitação inicial, prontamente atendeu ao pedido de agendar uma nova visita ao CMEI para acessar as informações; segundo, foi o projeto que agregou a maior amplitude de materiais e

informações (o projeto escrito na íntegra, com as estratégias e fontes bibliográficas utilizadas para sua composição, os registros das pautas, vídeos e fotos de todo o processo de materialização e culminância com as crianças), os quais podem ampliar as possibilidades de consulta e organização de informações para as análises interpretativas no decorrer da discussão. Isso não desconsidera os demais projetos acessados, que, de forma pormenorizada, também são referenciados na pesquisa e contribuem com o arcabouço coletivo das possibilidades de intervenção pedagógica que estão sendo sistematizadas no âmbito da Educação Física na educação infantil de Serra.

Pretendemos responder ao segundo objetivo da pesquisa em diálogo com o projeto intitulado: “Nossos brinquedos e brincadeiras de todos os tempos”, desenvolvido pela Professora colaboradora 3.

De acordo com a apresentação do projeto, no ano da Copa do Mundo de Futebol de 2014, a equipe do CMEI escolheu o tema “Brasil de todas as cores” para nortear os projetos pedagógicos da instituição. A missão principal dessa ideia foi prestigiar o país em seus diversos aspectos, já que ele seria sede dos jogos entre diferentes nações estrangeiras, atraindo olhares de diversos povos do mundo todo. Dentro do projeto maior, a professora de Educação Física inseriu o seu projeto específico, com a intenção de homenagear os brinquedos e as brincadeiras típicas do país. Optou por explorar desde as mais antigas manifestações de brincadeiras presentes nas telas do pintor brasileiro Ivan Cruz, até as mais modernas, expressas na literatura infantil, todas representadas pelos brinquedos de sucatas, brincadeiras cantadas, jogos cooperativos, esportes radicais e de aventura e as ginásticas historiadas.

Resgatando as narrativas da Professora 3, importa ressaltar que esse projeto provém da adaptação de uma experiência pedagógica que desenvolveu anteriormente, quando docente de Educação Física na educação infantil de outro município. Relata que o projeto

Surgiu de uma demanda da escola da manhã, ano passado, e era Literatura e pronto. Nossa eu tomei um susto! Eu vou levar livro para minha aula? Além de levar bola e um monte de brinquedos, eu vou ter que levar livro. Mas aí eu trouxe e eles aceitaram muito bem, não houve nenhum tipo de resistência (PROFESSORA 3).

Tais articulações dialogam com a perspectiva do saber da experiência/prática (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002) que aparece fortemente em nossos achados como a principal fonte de saberes a que os professores recorrem em suas demandas para intervir no âmbito da educação infantil de Serra. São os saberes construídos pelos docentes na própria prática e validados por ela no constante movimento de polir, retraduzir e novamente submetê-los às demandas e realidades de ensino. A professora em questão já atuava no município de Vitória desde o ano de 2008 e, apesar de considerar as especificidades do contexto de Serra, procura estabelecer uma relação de proximidade entre os municípios em que atua por via dos saberes que mobiliza para construir suas intervenções pedagógicas.

Com a justificativa do projeto já esclarecida, adentramos pontualmente nos registros disponibilizados, na perspectiva de apresentar as principais mobilizações da professora, as fontes utilizadas, como ela operacionalizou todas as etapas do trabalho pedagógico e como as crianças vivenciaram as atividades. O projeto teve como objetivo geral:

A partir dos brinquedos e brincadeiras, articulados com as telas de Ivan Cruz e com a literatura infantil, pretende-se proporcionar ao aluno o conhecimento e gosto pelas nossas atividades lúdicas vivenciadas em diferentes épocas (PROJETO NOSSOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE TODOS OS TEMPOS, PROFESSORA 3, p. 2).

Considerando a variedade de atividades e estratégias metodológicas utilizadas pela professora, vamos dialogar com o projeto e apresentar os outros elementos que o compõem, na medida em que inserirmos as informações de sua materialização. Os componentes de referência utilizados foram as telas do artista plástico Ivan Cruz e as obras literárias, as quais impulsionaram a criação e sistematização dos brinquedos e brincadeiras vivenciados pelas crianças. Essa opção, demandou, por parte da professora, um esforço de ações para mobilizar as fontes de referência, bem como a extensa variedade de materiais pedagógicos utilizados que incluíram:

Todo material disponível na escola para as aulas de Educação Física. Aparelho de som, CDs, pen drives, entre outros. Material de papelaria: EVA, TNT, fita crepe, fita adesiva, isopor, tintas, cartolina, cola, barbante, pincéis, entre outros. Materiais de sucatas: garrafas, papelão, caixa etc. (PROJETO NOSSOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DE TODOS OS TEMPOS, PROFESSORA 3, p. 8).

Tomando esses elementos como suporte, a professora desenvolveu o projeto durante dois semestres letivos, no ano de 2014, com a participação de todas as turmas, dos Grupos II ao V. Os registros das pautas permitiram elaborar uma síntese dos conteúdos e as atividades trabalhadas no projeto (Quadro 22).

Quadro 22 — Sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Nossos Brinquedos e brincadeiras de todos os tempos — Professora 3 (continua)

Referência	Conteúdo	Nº de aulas	Atividades
Livro: Gabriel e a copa do mundo de 2014	Futebol	4	Experiências com diferentes tamanhos de bola: dente de leite, coloridas etc. (fotografias 19 e 20)
		3	Diferentes maneiras de variar e vivenciar o futebol: com bolinhas coloridas, futebol cooperativo com TNT e bandeira (fotografias 21, 22, 23)
Livro: A lebre e a tartaruga	Corrida	4	Corridas de saco, no túnel, com bambolê etc. (não foram disponibilizados registros)
Livro: Folclóricos de brincar	Brinquedos e brincadeiras	4	Bolinha de sabão (fotografia 24), patinete (fotografia 25), cata-vento de papel (fotografia 26)
		4	Pião e variações: de madeira, de metal, de plástico, de CD reciclado (fotografia 27)
Pinturas de Ivan Cruz	Brinquedos e brincadeiras	7	Brincadeiras representadas nas telas: avião de papel, ioiô, escravos de jó, bambolê, bolinha de gude (fotografia 28), pular corda (fotografia 29), cantigas de roda (fotografia 30) etc.
Livro: Catarina Cata-Treco	Brinquedos de sucata	3	Brincadeiras de <i>pet bol</i> e variações
		4	Galinha do vizinho com garrafa pet, bilboquê (fotografia 31), futebol cooperativo com sucata (fotografia 32).
		2	Carrinhos com embalagens de produtos de limpeza (fotografia 33)
		2	Cavalinhos de pet (fotografia 34)
		2	Brincadeiras com pneus

Quadro 22 — Sistematização das práticas pedagógicas desenvolvidas no Projeto Nossos Brinquedos e brincadeiras de todos os tempos — Professora 3 (conclusão)

Referência	Conteúdo	Nº de aulas	Atividades
Livro: Brincadeiras de todos os tempos	Jogos e brincadeiras	4	Brincadeiras com elástico, atividades com música, amarelinha (fotografia 35), brincadeiras de equilíbrio (fotografia 36)
		4	Peteca (fotografia 37), pipa (fotografia 38), cabra-cega (fotografia 39)
Livro: As melhores histórias de todos os tempos	Brincadeiras historiadas	2	A história da Chapeuzinho Vermelho: Brincadeira: Vamos passear no bosque? (fotografia 40)
		2	A história dos Três Porquinhos: Brincadeira: Quem tem medo do Lobo Mau? (fotografia 41)
		2	Histórias do Lobo: Brincadeira: Vamos passear no bosque?
		2	História de João e Maria

Fonte: Registros das pautas e imagens fornecidas pela Professora 3.

Consideramos como uma potencialidade do projeto a estratégia utilizada pela professora de mediar suas intervenções por via de dois suportes pedagógicos bastante próximos e característicos do universo infantil: as histórias literárias e as ilustrações de pintura. Talvez, devido a isso, houve uma aceitação muito positiva por parte das crianças que se envolveram efetivamente com o projeto:

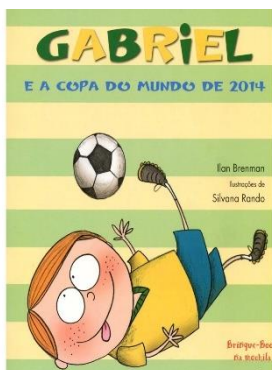
[...] me encantou muito ver as crianças assim, participando e se interessando pelo livro e se identificando com as brincadeiras. Algumas não eram conhecidas por elas, e elas conheceram e gostaram [...] eles aceitaram muito bem, não houve nenhum tipo de resistência (PROFESSORA 3).

Para melhor visualizar como as crianças vivenciaram os aprendizados e as práticas do projeto, sistematizamos o desenvolvimento das aulas com base nos registros de referência, fotos e vídeos. Priorizamos evidenciar de forma detalhada as obras literárias efetivamente trabalhadas pela professora e citar as demais como outras possibilidades de consulta.⁶⁹ No primeiro momento, a estratégia foi apresentar

⁶⁹ Outras fontes de consulta foram disponibilizadas no projeto e abarcam as obras literárias: Brincando na escola (2005b); Rodas e brincadeiras cantadas (2011); Não ao consumismo — sim ao heroísmo!

às crianças as telas ou obras literárias escolhidas e conhecer as manifestações a serem exploradas; posteriormente, vivenciar, experimentar, avaliar e, se necessário, modificar e recriar as atividades com a resposta e participação dos alunos.

GABRIEL E A COPA DO MUNDO DE 2014



Gabriel descobriu as 12 cidades brasileiras que serão sedes da Copa do Mundo de 2014 e já imagina como será esse grande evento: em Cuiabá, a bola voará como um sabiá. Em Fortaleza, o jogo, com certeza, será uma moleza. Em Recife, o juiz se comportará como um xerife. Autor: Ilan Brenman, Editora Brink-Book, 2014.

REGISTROS

Fotografia 19 — Vivências com bolas dente de leite



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 20 — Vivências com bolas grandes coloridas



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

(2012), além de dois DVDs musicais: Cantando com o corpo e Cantando com o bichos. Todas as imagens, descrições e referências das obras foram retiradas do Projeto “Nossos brinquedos e brincadeiras de todos os tempos” (PROFESSORA 3).

Fotografia 21 — Futebol com TNT



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 22 — Futebol com bandeira



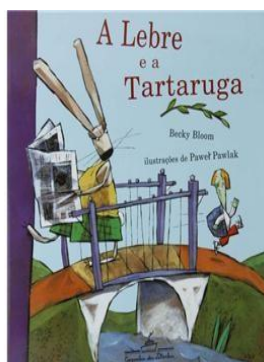
Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 23 — Futebol com bolinhas coloridas pequenas



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

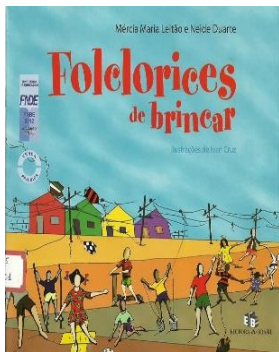
A LEBRE E A TARTARUGA⁷⁰



Numa floresta cheia de bichos que não param de brigar uns com os outros, Zé Lebre é um caso à parte. Ele é o bicho mais rápido da floresta, o indiscutível campeão. E ninguém parece se preocupar com o fato de que, na verdade, ele nunca disputou uma corrida! Mas isso acaba com a chegada de Vivi Tartaruga, que convence todos os bichos a praticar esporte. Será que Zé Lebre vai salvar sua reputação? Autora: Becky Bloom, Editora Companhia das Letrinhas, 2005.

⁷⁰ Não foram disponibilizados registros dessas atividades.

FOLCLORICES DE BRINCAR



As brincadeiras infantis fazem parte de nossas tradições, de nossos hábitos e celebram o que há de mais genuíno em uma cultura. Neste livro, o artista Ivan Cruz pintou a cena e as autoras transformaram em poemas a sensação de ver cada quadro representando a ciranda, a amarelinha, o pião, a cabra-cega... É o nosso folclore, simbolizado pela diversão mágica da criança. Folclorices de brincar todo dia, brincadeiras de sonhar toda noite. Autoras: Mércia Maria e Leitão e Neide Duarte, Editora do Brasil, 2009.

REGISTROS

Fotografia 24 — Bolinha de sabão



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 25 — Patinete



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 26 — Cata-vento de papel



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 27 — Pião de CD reciclado



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

TELAS DO ARTISTA PLÁSTICO IVAN CRUZ



REGISTROS

Fotografia 28 — Bolinha de gude



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 29 — Pular corda



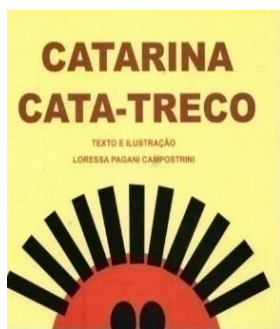
Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 30 — Cantigas de roda



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

CATARINA CATA-TRECO



Conta a história da Catarina: uma garotinha que morava em uma cidade pequenina e gostava de catar tudo o que achava pelo chão. E de sucata em sucata, o lixo da cidade foi sumindo, a cidade ficando mais limpa e os moradores mais alegres... e no fim para surpresa de todo mundo, Catarina fez uma enorme obra de arte. Autora: Loressa Pagani Campostrini. [s.n.], 2011.

REGISTROS

Fotografia 31 — Bilboquê



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 32 — Futebol cooperativo com sucata



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 33 — Carrinhos com embalagens descartáveis



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 34 — Cavalinhos com pet



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

BRINCADEIRAS DE TODOS OS TEMPOS



Você já imaginou seu avô navegando na internet? Sua avó jogando games? E você? Já brincou de soldadinho de chumbo? Já teve uma casinha na árvore? Jogou pião? Sabe o que é um bilboquê? O livro conta um monte de coisas gostosas que podem acontecer quando avós e netos se encontram para brincar. Vale a pena conferir estas brincadeiras de todos os tempos e amizade entre crianças e pessoas da terceira idade. Autora: Anna C. Ramos, Editora Larousse do Brasil, 2005.

REGISTROS

Fotografia 35 — Amarelinha



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 36 — Equilíbrio



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 37 — Peteca



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 38 — Pipa



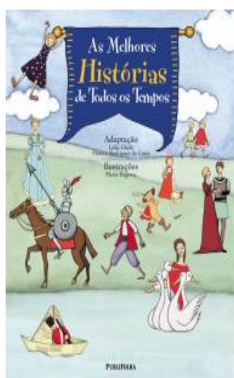
Fonte: Arquivos pessoais Professora 3.

Fotografia 39 — Cebra-cega



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

AS MELHORES HISTÓRIAS DE TODOS OS TEMPOS



O livro ilustrado "As Melhores Histórias de Todos os Tempos" apresenta inteligentes adaptações das clássicas histórias infantis, como a Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Dom Quixote, João e Maria, Os Três Porquinhos e O Flautista Mágico. Com belíssimas ilustrações coloridas e acabamento de qualidade, a criança vai se encantar com o mundo mágico de aventuras, princesas, florestas e reinos apresentados nas vinte histórias deste livro. Autora: Lúcia Chaib, Editora Publifolha, 2007.

REGISTROS

Fotografia 40 — Vamos passear no bosque



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

Fotografia 41 — Quem tem medo do lobo mau



Fonte: Arquivos pessoais da Professora 3.

É necessário pontuar que as experiências relatadas se referem a variados grupos e faixas etárias. Em geral, foi possível perceber, nos registros das pautas e repertório de imagens, que as histórias e as brincadeiras foram vivenciadas por todas as crianças do CMEI, com as devidas adaptações para os menores, quando necessário. Importa considerar também que algumas atividades se inserem em mais de um livro ou aparecem de forma concomitante na obra e nas telas de Ivan Cruz. Optamos por situá-las em apenas um lugar, como forma de orientar o panorama das atividades desenvolvidas. Cabe ao docente, no âmbito de sua atuação, trabalhar com os alunos essas interposições, até mesmo como forma de reforçar ou readaptar os conteúdos.

O repertório de experiências que sistematizamos reforçam as múltiplas estratégias metodológicas mobilizadas pela professora que não mediu esforços para contemplar a maior variedade possível de jogos, brinquedos e brincadeiras demonstrada nas fontes literárias e nas pinturas. Em conversas informais, a docente relatou um grande empenho para obter os materiais utilizados, alguns fornecidos com o auxílio da escola e, em última instância, com recursos próprios. Para desenvolver as aulas, foram utilizados os espaços alternativos do CMEI como varandinha do lavatório, pátio, sala de Educação Física/Arte e parquinhos.

Voltamos a defender o quanto faz diferença um suporte estrutural e material para uma atuação efetiva do professor de Educação Física nesse contexto e o impacto que incide na relação com os saberes mobilizados e produzidos. Ampliar o capital

cultural das crianças, bem como suas experiências de movimento requer uma diversidade de elementos que extrapolam apenas a competência profissional e docente. No assessoramento pedagógico, evidenciamos, como uma demanda dos professores, as questões estruturais e materiais como um requisito para qualificar suas práticas. Da mesma forma, a narrativa da professora em questão retrata uma dificuldade proveniente de seu momento de inserção⁷¹ que reforça essa questão: “Olha, uma coisa que eu observei é que o CMEI não tinha material pedagógico nenhum de Educação Física na época [...]” (PROFESSORA 3).

Contudo, superando as dificuldades, os docentes inseridos nessa realidade articularam diferentes possibilidades de ensino com base nos saberes e conhecimentos provenientes de diferentes instâncias, fato que se comprova pelas experiências de ensino compartilhadas pela Professora 3.

O projeto, que se mostrou extremamente sólido e rico em aprendizados, surge de uma demanda institucional, agrega valor quando retoma uma experiência docente desenvolvida em outra rede e incorpora uma identidade própria ao ser materializado com outras crianças em uma nova realidade. Nesse movimento, produz e ressignifica saberes junto as crianças que vivenciam essas práticas em seu cotidiano de aprendizado. Acreditamos que essas ações cumprem um dos objetivos da Educação Física na educação infantil: apresentar o mundo às crianças, mediado pelas diferentes manifestações culturais e as experiências de movimento por ela proporcionadas.

Contudo, ressaltamos que a materialização dos saberes docentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra ocorre em interação com as crianças, os professores, os demais atores escolares e o contexto cultural onde estão inseridos.

⁷¹ Pertinente ressaltar que a inserção da Professora 3 no contexto de Serra aconteceu em outro CMEI, portanto a narrativa não se aplica ao espaço de atuação em que foi desenvolvido o projeto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a identificar e tematizar os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física na educação infantil de Serra e sua materialização na prática pedagógica.

Surge de inquietações da pesquisadora provenientes de sua entrada profissional como docente de Educação Física na educação infantil de Serra concomitante ao ingresso no Mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF/Ufes). O objeto foi delineado nos momentos de orientação acadêmica e algumas questões passam a nortear a pesquisa: quais saberes os professores de Educação Física mobilizam na constituição de sua prática pedagógica? Qual a proveniência desses saberes e as relações que os docentes estabelecem com eles? Existem saberes que se relacionam especificamente com a prática pedagógica no âmbito infantil? Quais os currículos praticados por esses professores em suas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas?

Tais problematizações levaram-nos a estudar pontualmente o local de intervenção da pesquisa, tomando como elementos de análise a síntese histórica da inserção da Educação Física na educação infantil na rede de Serra, as primeiras experiências de ensino materializadas nesse contexto e a discussão sobre o assessoramento pedagógico mobilizados pela Gerência de Educação Infantil para mapear, no ano de 2014, o panorama da inserção das disciplinas Arte e Educação Física nos centros de educação infantil. Esta última possibilitou-nos problematizar reflexões iniciais em consonância com o objeto do estudo. Por exemplo: como o assessoramento influencia as práticas interventivas dos docentes nesse universo e qual é o consequente impacto na questão dos saberes docentes? Nesse sentido, a efetivação de assessores especialistas, tanto de Arte como de Educação Física, pode contribuir de forma positiva para articular melhorias em relação à intervenção desses profissionais no contexto?

Sentimo-nos, ainda, desafiados a empreender uma discussão que transitou pelas principais contribuições teóricas que têm sustentado o campo da formação de professores e as discussões emergentes da profissionalização do ensino. Aproximamo-nos dos conceitos e perspectivas de autores que tratam das questões

dos saberes docentes, cujas principais referências consistem na ideia de que os professores desenvolvem seus saberes na prática do trabalho (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002) e o professor é condicionado a mobilizar a racionalidade prática muito mais que a científica, no intuito de lidar com as dimensões emocionais, afetivas e sociais do contexto (SCHÖN, 2000). Nesse movimento, mobiliza uma variedade de saberes (TARDIF, 2014; GAUTHIER et al., 1998), na constituição de suas intervenções de ensino ou mesmo para reconstruir e ressignificar aquilo que sabem. Com Tardif (2014) dialogamos para a construção do instrumento de produção de dados.

Optamos pela entrevista semiestruturada para empreender com a produção do material empírico que sustenta as principais considerações do estudo. Enfrentamos um desafio metodológico, quando operamos com a perspectiva de realizar o estudo com uma abrangência que contemplasse professores de todas as regiões geopedagógicas do município de Serra (12 professores). Tal posicionamento, por um lado, limitou a eleição das estratégias para a produção dos dados, mas, em contrapartida, possibilitou uma ação colaborativa ampliada e a reunião de uma gama de informações que contribuíram de forma significativa para compreender e tematizar e a mobilização e produção dos saberes docentes no âmbito da Educação Física dentro do contexto profissional infantil do município de Serra.

A complexidade que envolve o trabalho docente se amplia em um contexto peculiar como a educação infantil e precisa ser compreendida com base nas diversas tensões próprias desse contexto, como: a preocupação com uma prática pedagógica que agrega o cuidar e o educar de forma indissociável; a cautela por uma aprendizagem que procure romper com a fragmentação do conhecimento e a lógica de preparação para o ensino fundamental; a sensibilidade em planejar considerando as interrupções da rotina institucional inerentes a esse espaço. Agregamos a isso os conflitos próprios que a inserção da disciplina Educação Física enfrentou nessa realidade, como a ausência de um documento norteador e as precárias condições dos recursos físicos, materiais e por vezes pedagógicos.

A realidade encontrada neste estudo evidencia que os professores de Educação Física inseridos nesse espaço de atuação conflituoso são confrontados em um cotidiano profissional que exige respostas e iniciativas para resolver situações reais de ensino. Com isso, criam, constroem, significam e produzem saberes em suas atividades pedagógicas diárias.

A interação com os sujeitos colaboradores da pesquisa e o acesso a documentos de suas práticas pedagógicas indicaram que a mobilização de saberes no contexto estudado se engendra em um percurso que tem como ponto de partida a faceta individual, abarcando saberes de seu processo de escolarização, vivências e influências familiares, bem como saberes pessoais, adquiridos no âmbito de diferentes experiências no mundo da vida. Por sua vez, tais saberes são ampliados para a esfera do coletivo, com o contato mediado pela formação inicial que, no primeiro momento, indica um certo distanciamento entre o processo formativo e as atividades concretas que compõem a especificidade e a complexidade do ofício do professor de Educação Física no âmbito infantil. Essa relação se estreita e ganha sentido, na medida em que conhecimentos teóricos e práticos são ampliados na formação inicial por via de experiências/vivências que agregam disciplinas e/ou temáticas do universo infantil. Aqui aparece de forma primária o conceito do saber da experiência que ganha força quando os relatos docentes significam experiências provenientes desses momentos impactando a opção em atuar com o público infantil.

Com isso, a investigação apontou que o saber experiencial se mostra como núcleo vital do saber docente e parece gerenciar todos os outros, quando apropriados pela dimensão da prática. Essa relação se evidencia no processo de escolarização quando o docente rememora experiências que impactaram suas escolhas profissionais ou mesmo quando resgata tais momentos em suas intervenções de ensino. São esses saberes que atuam de forma extensiva durante os processos de formação inicial e continuada dos docentes entrevistados e principalmente nas experiências profissionais, lugar em que o saber da experiência é fortalecido nas diferentes relações estabelecidas consigo mesmos, com os outros e com o mundo (CHARLOT, 2000).

Os saberes relacionais, constituídos pelas partilhas acerca de intervenções pedagógicas bem-sucedidas e a consequente rede de interação, troca e colaboração entre os pares que vivenciam essa realidade compõem uma importante fonte de saberes e uma alternativa para a criação de propostas pedagógicas a serem sistematizadas no contexto infantil de Serra. De forma ainda mais potente, os docentes demonstraram o quanto se tornaram mais seguros e implicados em suas intervenções de ensino, com o movimento de “aprender ensinando” em seu próprio contexto de atuação. Esse saber situado e contextual apontado nos relatos dos entrevistados instalou o reconhecimento e a aproximação com o público e suas

demandas, como uma alternativa para superar as primeiras dificuldades inerentes do contexto e os consequentes aprendizados propiciadas com o “lidar no dia a dia”, como uma potência na qualificação de suas práticas e uma atuação mais coerente ao contexto.

Ancorada nessas perspectivas, salientamos que conhecer as especificidades da infância e nos aproximarmos de seu universo, de suas linguagens constitui uma fonte que condiciona a própria competência profissional do professor que atua nesse contexto educacional. Considerar as crianças e suas características singulares, os saberes e a experiência que trazem como sujeitos foram dados recorrentes na pesquisa que devem ser levados em conta nas práticas cotidianas dos professores inseridos na educação infantil de Serra.

Contudo, percebemos que outros e novos saberes se estabelecem quando circunscritos em determinadas realidades e especificidades, imprimindo saberes que lhe são peculiares. No caso de professores de Educação Física inseridos no contexto de Serra, a criança se revela como uma potente fonte de saberes, quando é considerada como ponto de partida e chegada para fundamentar os principais conhecimentos inerentes ao exercício da docência nessa etapa do ensino. Dessa forma, os saberes construídos com a Educação Física na educação infantil de Serra são materializados na interação entre as crianças, o professor e o contexto cultural no qual estão inseridos. O professor que atua nessa realidade investe em estratégias de ensino que garantem à criança o seu direito de brincar, conhecer múltiplas manifestações da cultura corporal e, por via dessas, ampliar suas experiências de movimento, pelas quais vai se apropriando do mundo. Ainda caracterizando um saber que se evidenciou com especificidade nesse contexto, a interação/integração pedagógica articulada entre especialistas de Arte e Educação Física condicionou uma variedade de relações e parcerias que consolidou diversas possibilidades de ações pedagógicas e a consequente mobilização e produção de saberes no âmbito infantil de Serra.

Por fim, além de tematizar os saberes docentes dos professores de Educação Física na educação infantil de Serra, o estudo coloca em debate desafios que emergiram no decorrer das análises, impactando as relações de mobilização e produção de saberes. Aponta para a sistematização de uma proposta curricular (KRAMER, 1994) específica para a educação infantil no município de Serra, contemplando sua nova realidade, sobretudo a inserção das disciplinas Arte e

Educação Física. Por sua vez, a construção dessa proposta deve estar condicionada e articulada à participação dos professores que cotidianamente vivenciam esses espaços de ensino e neles constroem/ produzem saberes nas relações com os demais atores escolares.

Da mesma forma, como uma potente fonte de mobilização de saberes, a pesquisa ressalta a necessidade de implementar, em caráter emergencial, propostas de formação continuada permanente, ofertadas especificamente aos professores de Educação Física inseridos nessa realidade com características que superem a mera atualização de conteúdo e possam ressignificar os processos formativos do professor (PIMENTA, 2002), ampliando as oportunidades de troca e experiências compartilhadas que permitam renovações e inovações no cotidiano docente.

Em síntese, o professor de Educação Física que atua na educação infantil, ao trabalhar com as crianças, lança mão de vários saberes que internalizou no seu percurso de vida, na formação acadêmica, profissional e continuada. Portanto, os saberes que servem de base para o ensino (SHULMAN, 1986; MARCON, 2013), da maneira como são apropriados pelos professores entrevistados, não se limitam a conteúdos e construções teóricas, nem tampouco à dimensão da experiência de forma isolada. Eles abrangem uma amplitude de objetos, questões e problemas que são significadas no momento de operar com cada situação de trabalho. Agregam também a identidade docente e com ela o sentido que cada professor confere à sua atividade como docente, seus valores, seu modo de se situar no mundo e suas representações.

Acreditamos que investigar o professor de Educação Física, identificando-o como sujeito que mobiliza e produz saberes referentes à profissão que exerce no âmbito infantil, ressalta a importância de conhecer elementos primordiais que impactam a qualificação do processo de ensino-aprendizagem desse contexto. Além disso, ao visibilizar possibilidades e estratégias de intervenção pedagógica, aponta caminhos para se pensar na construção colaborativa de uma proposta curricular para a Educação Física no município de Serra, com base nos saberes que estão sendo materializados. Da mesma forma, contribui com perspectivas de uma formação docente que atuam em caráter de construção permanente dos conhecimentos e saberes e que, ancorados no diálogo entre formação inicial e continuada, fortaleçam a garantia de um processo formativo mais próximo às demandas do público infantil.

Além disso, colocamo-nos em posição de professora acadêmica para pontuar o quanto esta pesquisa interferiu em nossa relação com os saberes docentes no

cenário infantil de Serra. A possibilidade de ampliar a compreensão sobre a prática pedagógica em nosso espaço de atuação docente pode influenciar de maneira significativa e positiva as intervenções de ensino e a consequente qualificação da prática pedagógica no retorno ao cotidiano.

Finalizamos estas considerações, indicando que outras pesquisas devem ser pensadas nesse âmbito, com o intuito de ampliar tais perspectivas. Sugerimos pesquisar não somente a fala de professores e seus registros, mas também investigar o contexto pedagógico das práticas docentes e o seu cotidiano de ensino situado, bem como realizar estudos que se ocupem de investigar as crianças e as relações estabelecidas com os saberes que apreendem, significam ou ressignificam nas aulas de Educação Física na educação infantil de Serra.

REFERÊNCIAS

ANDRADE FILHO, N. F. de. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da educação física para educação infantil? In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade**. Sergipe: UFS, 2008.

ANJOS, A. R. O. dos. **O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSIS, L. C. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 53-60, 2001. Suplemento 4.

AYOUB, E. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BAUMGRATZ, J. ; PAN, C. **Rodas e brincadeiras cantadas**. 3. ed. Vargem Grande Paulista: Editora Cidade Nova, 2011.

BLOOM, B. **A lebre e a tartaruga**. São Paulo: Editora Companhia das Letrinhas, 2005.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Referencial nacional curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. 1: Introdução; v. 2: Formação social e pessoal; v. 3: Conhecimento do mundo).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006a.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006b**. Presidência da República. Casa da República Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 23 out. 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 8 ago. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 2 set. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009b**. Fixa as Diretrizes nacionais para a educação infantil. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRENNAN, I. **Gabriel e a copa do mundo de 2014**. São Paulo: Editora Brink-Book, 2014.

CAMPOSTRINI, L. P.C. **Catarina cata-treco**. Vitória: [s.n.], 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

CHAIB, L.; COSTA, M. R. da. **As melhores histórias de todos os tempos**. São Paulo: Editora Publifolha, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a educação infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I.S; NUNES, K. R.; CÔCO, V. (Org.). **Educação infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: Editora De Petrus, 2013.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manoel Jacinto Sarmiento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan/jun. 2006.

DEL PIERRO, F. S. Tem um telefone sem fio na educação física. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em:< <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

FERRAÇO, C. Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. **Movimento** (ESEF/UFRGS), v. 14, n. 1, p. 85-110, 2008.

GARANHANI, M. C; NADOLNY, L. de. F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. **Caderno de Formação de Professores Educação Infantil**: princípios e fundamentos, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitora de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, 2011.

GARCEZ, B. dos S. O vislumbre das aulas de educação física a partir das concepções dos especialistas em brincar: as crianças. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em:< <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Fronteiras da Educação).

GOES, L. F. **Conhecimento pedagógico do conteúdo**: estado da arte no campo da educação e no ensino de química. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-62.

JESUS, J. F. de. **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas de educação infantil**: subsídios para uma leitura crítica. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, em novembro de 1994 (mimeografado).

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. Infância e educação infantil: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Editora Papyrus, 1999.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Valter Benjamin. In: KRAMER, S. LEITE; M. I. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 9. ed. Campinas: Editora Papyrus, 2007.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LELIS, I. A. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LEITÃO, M. M.; DUARTE, N. **Folclorices de brincar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

LIMA, et al. As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espço. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 29, p.103-128, dez, 2007.

MAEVE, V. **Não ao consumismo e sim ao heroísmo**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2012.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa, v. 15).

MARCON, D. et al. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n. 3 p.776-787, jul./set. 2010.

MARCON, D. **Conhecimento pedagógico do conteúdo**: a integração dos conhecimentos do professor para viabilizar a aprendizagem dos alunos. Caxias do Sul, RS: Educus, 2013.

MELLO, A. S. et al. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012.

MIRANDA, H. P. et al. Minha rua na escola In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em:< <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

MOLINA NETO, V; MOLINA, R. M. K. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I.R. (Org.) **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. v. 2.

MOREIRA, P. S. S. **Referenciais prescritos para educação infantil**: diálogos com o professor de educação física. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, K. R.; BERTO. R. C. **Políticas curriculares da educação física na educação infantil na rede municipal de ensino de Vitória/ES**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/175.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2014.

NUNES, K.; R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. Vitória, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, A. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, A. V.; SANTOS, W. Vivenciando o faz de conta na educação física da educação infantil: usos e apropriações da literatura na construção de brinquedos e brincadeiras. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em: < <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

PAIVA, F. S. L. de; ANDRADE FILHO, N. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação inicial e currículo no CEFD/Ufes. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 213-230, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/170/1483>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

PÉREZ GÓMEZ. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PITOMBA, C. do E. S.; OLIVEIRA, E. W. S. Jogos e brincadeiras na educação infantil: como o lúdico pode ser aplicado no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em: < <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA (PMS). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação curricular de educação infantil e ensino fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos Departamento de Ensino. Serra: ABBA Gráfica e Editora, 2008.

RAMOS, A. C. **Brincadeiras de todos os tempos**. São Paulo: Editora Larousse do Brasil, 2005a.

RAMOS, A. C. **Brincando na escola**. São Paulo: Editora Larousse do Brasil, 2005b.

RODRIGUES, R. M. **Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROCHA, M. C. **Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinências**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RICOUER, P. Narratividad, fenomenologia y hermenêutica. **Anàlisi**, n. 25, p. 189-207. 2000.

RICHTER, A. C. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância**: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. W. dos. Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 235-240, maio/ago. 2012.

SANTOS, F. S.; PELISSARI, R. B.C. Brincando com as habilidades motoras na educação infantil. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em: < <http://www.virtuallivros.com.br> >. Acesso em: 4 fev. 2015.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p.17-39.

SAYÃO, D. T. **Educação física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Florianópolis, 1996.169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, D. T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov.1999.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de educação física e educação infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**. Florianópolis, Editora da UFSC, p. 45-64, 2002a.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55- 67, 2002b.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Gerência de Educação Infantil. **A educação infantil no município de Vitória**: um outro olhar. Vitória, ES: Multiplicidade, 2006a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Gerência de Educação Infantil. **Orientações para implementação do professor dinamizador**. Vitória, ES, 2006b.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-27, 1987.

SIMÃO, M. B. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Infância, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONIETTO, M. R. **A relação entre cultura infantil e saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

VIEIRA, A. O. Currículos praticados nas aulas de educação física na educação infantil. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em:< <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

VIEIRA, A; SANTOS, W. Vivenciando o faz de conta na educação física da educação infantil: usos e apropriações da literatura na construção de brinquedos e brincadeiras. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, ARTES E PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA GRANDE VITÓRIA: Currículos e saberes da educação infantil em debate, 2., 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: Virtual Livros, 2013. Disponível em:< <http://www.virtuallivros.com.br>>. Acesso em: 4 fev. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Roteiro para Entrevista Piloto com os Professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES

PERFIL E EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS PROFESSORES

1. Qual a instituição e o ano da sua graduação em Educação Física?
2. Em síntese, qual a sua experiência profissional na docência escolar e especificamente na educação infantil? Na educação infantil de Serra?

INSERÇÃO NO CONTEXTO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA/PRESCRITA

3. Em seu primeiro contato no CEMEI de Serra, quais foram as orientações pedagógicas recebidas?
4. Algum documento prescrito foi apresentado? Qual? Se utilizou, como utilizou?
5. Qual a estratégia usada para organizar as aulas nesse primeiro momento?

SABERES DOCENTES

6. Qual a participação da formação inicial na sua prática na educação infantil?
7. Qual a participação em outras experiências na docência ou em outros espaços de atuação para sua prática na educação infantil?
8. Em relação a formações continuadas, como elas interferem em suas práticas na educação infantil?
9. Qual delas você considera ter maior influência em sua prática cotidiana no contexto infantil?

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

10. Existe um Projeto único no CMEI? A Educação Física está inserida? De que forma?
11. Quais são os conteúdos que você desenvolve em suas aulas? Como desenvolve?
12. Quais conhecimentos você considera importantes para o professor realizar um bom trabalho na educação infantil? No seu caso, onde você buscou esses conhecimentos?
13. Quais informações, em relação às crianças, você considera importantes para planejar sua aula?
14. Qual a motivação deles em relação às aulas de Educação Física?
15. Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais chama a sua atenção?
16. Entre a primeira aula no CMEI de Serra e a última, você consegue perceber alguma diferença em relação à sua prática?
17. Como você lida com as situações atípicas em sua aula?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

18. Qual a sua opinião sobre as aulas que planeja e desenvolve? Acredita que atende à demanda das crianças?
19. Pode relatar uma experiência que desenvolveu ou está acontecendo?

APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa acadêmica, intitulada: **A Educação Física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica**. A pesquisa objetiva identificar quais saberes docentes são mobilizados pelos professores de Educação Física inseridos na educação infantil de Serra na constituição de sua prática pedagógica e analisar como tais saberes se configuram na materialização dessa prática. A pesquisa se justifica pela ausência de uma Diretriz Curricular específica para a educação infantil que contemple as orientações para as especificidades da disciplina de Educação Física no Município.

Sua contribuição é de fundamental importância para este estudo, uma vez que irá colaborar na identificação e reflexão dos saberes profissionais que compõem a base para o ensino e suas relações com a prática pedagógica, aqui dimensionadas para o contexto da Educação Física na educação infantil. Com isso, pretendemos contribuir para qualificar a prática pedagógica nesse âmbito de ensino e apontar caminhos para se pensar a construção colaborativa de um documento norteador para essa área do conhecimento.

Se concordar em participar, você será solicitado a responder a uma entrevista semiestruturada, na qual discorrerá, a partir de sua percepção e experiência como docente na educação infantil, sobre os saberes docentes mobilizados no seu cotidiano de ensino e a materialização na prática pedagógica. A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante por meio de um código, número ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas e gravadas serão mantidas de forma confidencial, ou seja, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados.

Os participantes têm o direito de acesso aos próprios dados pelo contato com a acadêmica Rosiléia Perini (via telefone: (27) 99951-6150 ou por correio eletrônico: rosiperini@hotmail.com). Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua autoestima e a seu prestígio.

Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Esta pesquisa é uma Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEF-Ufes) e será desenvolvida pela mestrandia Rosiléia Perini, sob orientação do professor Dr. Valter Bracht.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA NA PESQUISA

Eu, _____, RG _____
concordo em participar da pesquisa: **A Educação Física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica.** Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelos pesquisadores sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso leve à penalidade ou prejuízo para mim ou para a instituição à qual pertenço.

Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Caso não consiga contatar a pesquisadora ou para relatar algum problema, posso contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes — Campus Goiabeiras, pelo telefone (27) 4009- 7840 ou correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, Brasil - CEP 29090-075.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura: _____

Serra, _____ de _____.

APÊNDICE C — Roteiro para Entrevista com os Professores de Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES

DADOS GERAIS DE FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL

1. Local e ano de sua formação em Educação Física (Educação Física).
2. Há quanto tempo leciona como professor de Educação Física?
3. Quanto tempo na educação infantil?
4. Quanto tempo no contexto de Serra?

INSERÇÃO E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA/PRESCRITA

5. Qual foi a motivação para sua entrada nesse contexto?
6. Em seu primeiro contato no CMEI, quais as orientações pedagógicas recebidas?
7. Algum documento prescrito foi apresentado? Qual? Foi utilizado? De que forma?
8. Quais as estratégias usadas para organizar as aulas no primeiro momento?

SABERES DOCENTES (TARDIF, 2014)

- Saberes da Formação Pessoal, Profissional (inicial e continuada), Saberes Disciplinares e Curriculares

9. Pode relatar sobre a sua experiência com a educação infantil em seu processo de escolarização e na sua graduação? Algo marcante nessas experiências?
10. Alguma disciplina foi marcante em sua graduação para sua atuação como professor na educação infantil? Qual e por quê?
11. Pensando o contexto infantil, recorda de autores e obras que foram referência em sua formação inicial?
12. Olhando para trás, como você percebe a sua formação inicial do ponto de vista de sua prática docente hoje na educação infantil?
13. Realiza formação continuada? Quais cursos? Cite os motivos para a busca desses cursos.
14. Relate sobre a sua formação em serviço, promovida pela SEDU/SERRA.
15. Qual a sua concepção para a importância da formação continuada.
16. Na sua vida de professor, você consegue ler textos ou autores que influenciam o seu trabalho aqui, na educação infantil? Se sim, pode citar?

- Saberes da Experiência Profissional

17. Você consegue identificar como e onde aprendeu a ensinar?
18. Comente sobre as principais fontes de aprendizagem no seu percurso profissional como professor de Educação Física.

19. Qual saber você considera indispensável para o ensino da Educação Física na educação infantil?
20. Qual a influência de experiências anteriores para sua prática na educação infantil? Descreva.
21. O que a experiência ensinou de mais importante, especificamente para o ensino com as crianças?

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO/PRÁTICA PEDAGÓGICA

22. Em relação à sua prática aqui, no CMEI, existe um projeto único em que a Educação Física está inserida?
23. Como pensa a organização de sua aula, os conteúdos e a metodologia?
24. Quais conhecimentos considera importantes a criança aprender nessa fase do ensino?
25. Algo do seu planejamento provém das demandas das crianças? Comente.
26. Entre a primeira aula no CMEI de Serra e hoje, percebe diferenças? Quais?
27. Das diferentes experiências desenvolvidas, alguma em especial você considera que mobilizou as crianças e o CMEI? Pode relatar?

ANEXOS

ANEXO A — Relação dos Centros Municipais de Educação Infantil de Serra/ES por Região Geopedagógica

REGIÃO	CMEI	OBS:
REGIÃO: JOSÉ DE ANCHIETA	CMEI. A Pequena Manjedoura	
	CMEI. Amélia Pereira	
	CMEI. Olindina Leão Nunes	
	CMEI. Primavera	
	CMEI. Tio Leandro	
	CMEI. Antônio Laia da Silva	
	CMEI. Nilda Vanetti	
	CMEI. Luciano de Souza Rangel	
	CMEI. José Valter	
REGIÃO: CARAPINA I	CMEI. Bem-Me-Quer	
	CMEI. Central Carapina	
	CMEI. Curumim	
	CMEI. José Luiz de Deus Amado	
	CMEI. Profª Maria Hilda Aleixo	
	CMEI. Raio de Sol	
REGIÃO: CARAPINA II	CMEI. Espaço Feliz	
	CMEI. Primeiros Passos	
	CMEI. Profª Leila Teodoro	
	CMEI. Vovó Enadina Francisca Porciliana	
	CMEI. Oceania	
	CMEI. Profª Sandra Maria Nepomuceno Dallabernardina	
REGIÃO: SERRANA	CMEI. Meninos com Jesus	
	CMEI. Mônica	
	CMEI. Girassol	
	CMEI. Profª Maria José Nascimento	
	CMEI. Pimpolho	
	CMEI. Zelinda Regina Buazutti Leite	
	CMEI. Marina do Nascimento da Silva	
	CMEI. Regional São Lourenço	
	CMEI. Jurandir Gama Borges	
	CMEI. Jocila Pereira Amorim	
	CMEI. Geralda Carvalho Patrocínio	
REGIÃO: CIVIT	CMEI. Edvaldo Lima dos Santos	
	CMEI. Infância Feliz	
	CMEI. Integração Maringá e Mata da Serra	
	CMEI. Pequeno Polegar	
	CMEI. Sonho Dourado	
	CMEI. Helena Moreira Correa	
	CMEI. Olinda Rosa da Silva	
	CMEI. Criança Feliz	
	CMEI. Vovô Relly Duarte	
	CMEI. Reg. Silvestre Marques de Azevedo	
	CMEI. Profª Vera Lúcia Calmon Mattedi	
	CMEI. Cora Coralina	
REGIÃO: LITORAL	CMEI. Gente Miúda	
	CMEI. Leticia Pedro	
	CMEI. Moranguinho	
	CMEI. Profª Dilza Maria de Lima	
	CMEI. Profª Maria Ângela de Simões	
	CMEI. Vovó Ritinha	
	CMEI. Profª Vera Lúcia Lourençon Barcelos	
	CMEI. Vila Nova DE Colares	
	CMEI. São Patrício	
	CMEI. Agnes Neves Coutinho	
	CMEI. Profª Maria Amélia da Conceição Rosa Alaíde	
	CMEI. Zilda Arns	
	CMEI. Profª Maria Amélia da Conceição Rosa	
	CMEI. Carlos Roberto Oliveira de Souza	
TOTAL	58	

FONTE: SEDU/ESTATÍSTICA- 2013.

ANEXO B — 1º Circuito de Assessoramento Pedagógico com professores de Arte e Educação Física nos CMEIS de Serra



MUNICÍPIO DE SERRA
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1º CIRCUITO- ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO

EDUCAÇÃO FÍSICA ☐ NOME: _____ TURNO: _____

ARTE ☐ NOME: _____ TURNO: _____

OBJETIVOS:

- ✓ Perceber a organização e rotina das aulas de Arte e Educação Física Perceber a organização e rotina
- ✓ Identificar pontos positivos e negativos quanto ao processo de inserção e adaptação dos professores de Arte e Educação Física para propor redimensionamentos;
- ✓ Sensibilizar quanto à importância de planejar de maneira interdisciplinar;
- ✓ Conhecer e sugerir ações para potencializar as aulas de Arte e Educação Física.

PONTOS PARA CONVERSA:

1. Como foi a organização dos horários das aulas? (horário de intervalo/horário para planejamento...) Houve diálogo para a organização?

2. Como se sente quanto à sua inserção e adaptação, no CMEI? Foi acolhido? Cite pontos positivos e negativos desse momento.

3. Percebe a valorização, pelos profissionais da escola, quanto às suas aulas?

SIM ☐

NÃO ☐

4. Todos nós profissionais da educação, sabemos da importância do planejamento para a qualidade do processo ensino- aprendizagem. Na educação infantil entendemos que, para que as aulas de Arte e Educação Física tenham maior significado para as crianças, é importante que se estabeleça diálogos entre os (as) professores (as) de cada turma para que haja um trabalho interdisciplinar. Como está organizado seu planejamento com o (a) pedagogo (a) e com os (as) professores (as) regulares? Há momentos para trocas pedagógicas?

5. Quais ações já foram estabelecidas para as aulas desse ano?

6. Quanto aos recursos materiais para produção de atividades nas suas aulas, tem atendido suas expectativas?

SIM ☐ NÃO ☐

7. Sugestões de melhoria pedagógica.

ASSESSORA PEDAGÓGICA (SEDU) _____
PROFESSOR (A) DE ARTE _____
PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA _____
DIRETOR(A) E/OU PEDAGOGO(A) _____